

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Elokuvakin voi oikeesti kasvattaa”

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia elokuvakasvatuksellisesta verkko-
oppimateriaalista

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma

INKA-MARI HELVILÄ

Huhtikuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

INKA-MARI HELVILÄ: ”Elokuvakin voi oikeesti kasvattaa”

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia elokuvakasvatuksellisesta verkko-oppimateriaalista

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 5 liitesivua, 3 kuvaa

Huhtikuu 2016

Elokuvan avulla opettaminen ei ole Suomessa uusi ilmiö, mutta elokuvakasvatuksen asemaa suomalaisissa kouluissa ja opettajankoulutuksessa on tutkittu suhteellisen vähän. Lisäksi opettajankoulutuslaitoksissa toteutettava media- ja elokuvakasvatus on usein kovin vähäistä ja pirstaleista, minkä vuoksi ei voida olettaa, että opiskelijat osaisivat tulevassa työssään toteuttaa mediakasvatusta järjestelmällisesti.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten elokuvakasvatuksellinen verkko-oppimateriaali tukee opettajaopiskelijoiden elokuvakasvattajuutta ja elokuvakompetenssin kehittymistä ja millä tavoin elokuvakasvatuksellinen verkko-oppimateriaali muuttaa opettajaopiskelijoiden käsityksiä monilukutaidosta. Tutkimukseni kohdistuu erityisesti verkko-oppimateriaali Koulukino Laudatoriin, jonka sisältö koostuu kotimaisista lyhytelokuvista ja dokumenteista, sekä niihin liittyvistä tehtäväpaketeista. Sivusto on tarkoitettu opettajankoulutuslaitosten käyttöön.

Tutkimusaineisto kerättiin luokanopettajaopiskelijoilta, joiden sivuaineena ovat 60 op:n kuvataiteen opetettavan aineen opinnot. Opiskelijat käyttivät Koulukino Laudatoria osana kurssia ”Visuaalinen kulttuuri” laatimani ohjeistuksen mukaisesti. Tutkimusaineisto muodostuu kymmenestä opettajuutta ja opettajaelokuvia käsittelevästä kirjoitelmasta sekä kuudesta haastattelusta. Haastattelumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Aineiston analysointimenetelmänä oli teemoittelu.

Saatujen tulosten perusteella Koulukino Laudatur vahvisti opiskelijoiden elokuvakasvattajuutta ja heidän elokuvakompetenssissa kehittyi. Opiskelijoiden käsitykset monilukutaidosta syventyivät ja laajenivat elokuvakasvatuksellisesta näkökulmasta Laudaturin käytön myötä. Opiskelijat osasivat määritellä, millaisia eri osa-alueita monilukutaitoon kuuluu ja miten elokuvien tekemisen ja analysoinnin voisi yhdistää monilukutaitoon.

Opiskelijoiden audiovisuaalinen ajattelu ja liikkuvan kuvan havainnointi kehittyivät ja opiskelija muodostivat aiempaa omakohtaisemman suhteen elokuvaan. Haastattelemisani opiskelijoissa heräsi halu oppia lisää elokuvakasvatuksesta ja he kokivat saaneensa lisää valmiuksia toimia elokuvakasvattajina. Elokuvan tuottamien kokemusten, samaistumisen tunteiden ja itsereflektion kautta opiskelijat saivat opettajuudelleen uusia merkityksiä. Lisäksi opiskelijat löysivät elokuvien opettajahahmoista myös paljon sellaisia elementtejä, jotka he liittivät hyvään opettajuuteen. myötä.

Johtopäätöksinä voidaan todeta, että verkko-oppimateriaalia käyttäneiden opiskelijoiden tietämys elokuvakasvatuksesta ja elokuvan käyttämisestä opetuksessa lisääntyi ja he saivat lisää valmiuksia toimia elokuvakasvattajina. Elokuvien katselu ja kokemusten purku niistä kirjoittamalla mahdollisti opiskelijoiden samaistumisen sekä etäntymisen havaintojen kohteesta, jolloin huomio kääntyi elokuvan analyysistä omaa opettajuutta koskevan ajattelun perusteluun.

Asiasanat: elokuvakasvatus, mediakasvatus, verkko-oppimateriaali, opettajuus, mediakompetenssi, elokuvakompetenssi

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	1
2. MEDIAN JA KASVATUKSEN RISTEYMIÄ.....	4
2.1 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA ELOKUVAKASVATUKSEN KENTÄLTÄ	4
2.2 MEDIAKASVATUKSEN MÄÄRITTELYÄ	10
2.2.1 Medialukutaito osana mediakasvatusta	12
2.2.2 Elokuvakasvatuksen ulottuvuuksia	14
3. OPETTAJUUS JA ELOKUVAKASVATUS.....	19
3.1 OPETTAJUUTTA UUSISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ	19
3.2 OPETTAJAN MEDIAKOMPETENSSISTA KOHTI ELOKUVAKOMPETENSSIA	20
3.3 MONILUKUTAITO PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA 2016	23
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1 VERKKO-OPPIMATERIAALI KOULUKINO LAUDATUR	27
4.2 TUTKIMUSHENKILÖT JA TUTKIMUSAINEISTON KERUU	29
4.3 TEEMAHAASTATTELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ	31
4.4 NARRATIIVISUUS OMASSA TUTKIMUKSESSANI	33
4.5 AINEISTON ANALYSOINTI	34
5. TUTKIMUKSEN TULOKSET	37
5.1 OPISKELIJOIDEN ELOKUVAKASVATTAJUUDESTA	37
5.2 OPETTAJAELOKUVAT TOIMIVAT OPETTAJUUDEN TUkena	42
5.2.1 Verko-oppimateriaali tukee opettajuutta	48
5.3 MATKALLA KOHTI ELOKUVAKOMPETENSSIA	51
5.4 OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ MONILUKUTAIDOSTA	58
5.5 TULOSTEN YHTEENVETOA	62
6. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA.....	68
6.1 TUTKIJAN SUHDE AINEISTOON.....	68
6.2 AINEISTON LAATU	69
6.3 TULOSTEN ESITTÄMINEN	71
7. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	73
LÄHTEET.....	76
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Vaikka elokuvakasvatuksen asemaa suomalaisissa kouluissa ja opettajankoulutuksessa on tutkittu suhteellisen vähän, ei elokuvan avulla opettaminen ole Suomessa mikään uusi ilmiö. Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan (2007) mukaan opetuselokuvilla ja ns. ”rainoilla” on ollut suuri merkitys suomalaisten koulukäytänteiden historiassa, koska elokuvia on hyödynnetty opetuksessa koko peruskoulun olemassaolon ajan. Kaupungeissa ja kunnissa oli vielä 1970-luvulla erillisiä av-keskuksia, mistä opettajat pystyivät halutessaan lainaamaan esimerkiksi dioja tai elokuvia koulujen opetuskäyttöön. Suomen valtion av-keskus perustettiin 1976 hoitamaan opetuselokuvatoimintaa. Keskus jatkoikin toimintaansa 1990-luvulle asti, jolloin audiovisuaalisen oppimateriaalin tuotto siirtyi opetushallitukselle. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 17.)

Kauppinen (2014) toteaa, että huolimatta elokuvan näkyvästä roolista peruskoulumme historiassa, sen aito, nimenomaan pedagoginen hyödyntäminen on ollut paljoin vähäisempää kuin muiden mediatekstien, kuten uutisen. Elokuvien opetuskäyttö jää helposti teema- tai projektipäivien varaan, tai elokuvista kiinnostuneiden opettajien aktiivisuuden varaan. (Kauppinen 2014, 20.)

Sain itse kipinä tutkia elokuvakasvatusta Koulukinon järjestämästä elokuvakasvatuksen koulutuspäivässä, johon osallistuin opiskellessani Itä-Suomen yliopistossa, Savonlinnan OKL:ssä vuonna 2012. Elokuvakasvatus oli vielä silloin minulle täysin uusi käsite, joka kuitenkin herätti mielenkiintoni välittömästi. Koulutuspäivässä tuotiin esiin Tommi Nevalan (2006) ajatus siitä, että suomalaisiin kouluihin tarvitaan enemmän johdonmukaista elokuvakasvatusta, koska elokuvakasvatus kehittää monipuolisesti oppilaiden media- ja viestintätaitoja antamalla oppilaille välineen omien ajatusten ja tuntemusten välittämiseksi. (Nevala 2006, 8.)

Elokuvat nähdään kuitenkin kouluissa valitettavan usein pelkästään viihteenä, joka ei sinne kuulu ja niitä käytetään lähinnä ajantäyttönä, mikä on elokuvakasvatuksen ja elokuvaan liittyvien kasvatuksellisen puolen väheksymistä. Tällaisesta passivoivasta ajattelumallista tulisi päästä eroon. Nevalan (2006) mukaan elokuva vaikuttaa lapsen identiteettiin ja temperamenttiin huomattavalla tavalla. Liikkuvaa kuvaa tulisikin opetella käsittelemään mahdollisimman varhain niin esiopetuksessa kuin peruskoulussa. (Nevala 2006, 12.) Mäkipää (1996) pitää tärkeänä elokuvan

tunnekasvatuksellista aspektia. Elokuvan kuvitteellisen maailman kautta katsoja pääsee tyydyttämään luontaisen uteliaisuutensa tarvetta hyväksytyllä tavalla. Elokuva voikin parhaimmillaan vahvistaa ja herättää katsojassa jo valmiiksi olevia tunteita, eikä luo niitä vain tyhjästä (Mäkipää 1996, 7-8).

Nevalan (2006) mukaan kouluissa toteutettavalla elokuvakasvatuksella on erittäin tärkeä rooli elokuvan ilmaisukeinojen, historian ja tekniikan opettamisessa oppilaille. Lisäksi oppilaiden tulisi sisäistää ja ymmärtää, miten elokuva toimii tarinankerronnan välineenä. Elokuvakasvatuksen tavoitteena tulisi olla lapsen kuvanlukutaidon kehittäminen, jonka avulla lapsi kykenee tarkastelemaan ympäröivää maailmaa kriittisesti. (Nevala 2006, 22.)

Nevalan mainitsema kuvanlukutaito on rinnastettavissa uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan, jossa aihekokonaisuudet on korvattu laaja-alaisilla osaamiskokonaisuuksilla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20.) Yksi näistä on monilukutaito. Monilukutaidolla tarkoitetaan monenlaisten toimintaympäristöjen viestien havainnoinnin, tulkinnan ja tuottamisen taitoa. Elokuva on mediateksti, jota voidaan opetuksessa tulkita ja tuottaa monilukutaitoajattelun mukaisesti, koska elokuva on multimodaalinen kokonaisuus, jossa yhdistyvät kuvaa, ääntä, liikettä ja symboleja sisältävät tekstin eri tasot. (Kauppinen 2014, 21.)

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on opettajankoulutuslaitosten käyttöön suunnitellusta Koulukino Laudatur-palvelusta ja vahvistaako Laudatur opiskelijoiden media- ja elokuvakasvatusosaamista. Lisäksi tarkastelen Laudaturia uuden, vuonna 2016 voimaan tukevan perusopetuksen opetussuunnitelman valossa, sillä Laudatur-palvelussa on pyritty avaamaan opetussuunnitelman perusteita elokuvakasvatuksen ja laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien näkökulmasta.

Koulukino on valtakunnallinen elokuvakasvatussyhdistys, jonka toimintaa rahoittaa Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulukino tuottaa maksuttomia opetusmateriaaleja opettajien elokuvakasvatustyön tueksi. Materiaalit ovat laajoja ja monipuolisia elokuvien ja elokuvakasvatuksen tietopaketteja, jotka kannustavat käyttämään elokuvaa opetuksessa eri oppiaineiden yhteydessä. (www.koulukino.fi.)

Koulukino Laudatur on verkko-oppimisympäristö, jonka sisältö koostuu kotimaisista lyhytelokuvista ja dokumenteista, sekä niihin liittyvistä tehtäväpaketeista. Elokuvat on valittu siten, että ne sopivat eri oppiaineiden ja uuden perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin. Lisäksi sivustolla on opettajuus-osio, joka pyrkii ohjaamaan opiskelijoita pohtimaan

myös omaa opettajuuttaan elokuvakasvatuksen keinoin. Sivusto on tarkoitettu opiskelijoiden ja OKL:ien opettajien käyttöön. He voivat rekisteröityä sivustolle itse, mikä mahdollistaa tehtävien tekemisen itsenäisesti. (www.koulukino.fi/laudatur)

Tutkielmani runko on rakennettu seuraavalla tavalla. Luvuissa 2 ja 3 luon tutkimukselleni teoreettisen viitekehyksen. Aloitan tarkastelemalla tutkimukseni kannalta relevantteja aikaisempia tutkimuksia ja määrittelen tutkimuskysymyksissäni esiintyvät keskeiset käsitteet. Aloitan sateenvarjokäsitteestä mediakasvatus, jonka alakäsitteiksi luen medialukutaidon, mediakompetenssin ja elokuvakasvatuksen. Luvussa 3 tarkastelen opettajuutta elokuvakasvatuksen näkökulmasta ja peilaan sitä myös opettajan mediakompetenssiin.

Luvussa 4 keskityn tutkimukseni metodologiseen osuuteen, jossa kerron tutkimukseni kulusta, aineistonkeruun eri vaiheista ja valitsemastani tutkimusmenetelmästäni. Luvussa 5 esittelen keskeiset tutkimustulokseni. Luvussa 6 pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja yleistettävyyttä ja viimeisessä luvussa teen loppupäätelmän tutkimuksestani sekä pohdin mahdollisen jatkotutkimuksen aiheita.

2 MEDIAN JA KASVATUKSEN RISTEYMIÄ

Seuraavissa luvuissa 2 ja 3 luon tutkimukselleni teoreettisen viitekehyksen. Luvussa kaksi esittelen tutkimukseni kannalta relevantteja aikaisempia tutkimuksia ja määrittelen tutkimuskysymyksissäni esiintyvät keskeiset käsitteet. Luvussa 3 keskityn tarkastelemaan opettajuutta ja peilaan sitä opettajan mediakompetenssiin sekä tarkastelun monilukutaidon asemaa uudessa, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa.

2.1 *Aikaisempia tutkimuksia elokuvakasvatuksen kentältä*

Antti Raiken väitöskirja ”Löytäjät Elokuvantajua rakentamassa. Yhteisöllinen WWW-palvelun tuotanto” käsittelee vuosina 1999–2004 TaiKissa toteutettua tutkimusta, jonka tavoitteena oli tuottaa elokuvan verkko-opiskeluun tarkoitettu yhteisöllinen verkkotyökalu Elokuvantaju. Tutkimus tehtiin yhteistyössä Jyväskylän yliopiston viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen kanssa. Palvelusta ei kuitenkaan haluttu pelkästään erityisryhmille tarkoitettua apuvälinettä opiskeluun, vaan yhteisöllinen ja inklusiivinen kaikille sopiva palvelu. (Raike 2005, 111.)

Tutkimusryhmä koostui Jyväskylän yliopiston viittomakielisistä luokanopettajaopiskelijoista ja Taideteollisen korkeakoulun elokuvataiteen opiskelijoista. Tutkimuksen varsinaisena tarkoituksena ei ollut selvittää viittomakielisten ja suomenkielisten opiskelijoiden oppimisen eroavaisuuksia, vaan se, miten voitaisiin tuottaa inklusiivinen ja yhteisöllinen verkko-opiskeluun soveltuva tuote. (Raike 2005, 93.)

Elokuvantajun perusideana on toimia sekä yhteisöllisen oppimisen käyttöliittymänä että oppimateriaalina. Sen sisältämä oppimateriaali sopii Raiken (2005) mukaan niin elokuvatuotannon opiskeluun kuin sivistämistarkoitukseen. Lisäksi se toimii Raiken mukaan myös viihteellisenä palveluna. Ennen kaikkea Elokuvantajun tarkoitus on kuitenkin tukea oppimista ja auttaa ymmärtämään elokuvatuotannon eri vaiheita ja tutustuttaa käyttäjät elokuvaan taidemuotona. (Raike 2005, 78.) Oppimateriaali-osiossa perehdytään esimerkiksi elokuvan esituotantoon, elokuvakulttuuriin, ääneen ja lavastukseen.

Raiken (2005) mukaan tutkimukseen ja verkkotyökalun tuottamiseen osallistuneet opiskelijat muodostivat yhteisön elokuvan tuottamista varten, oppivat hallitsemaan elokuvailmaisun peruskäsitteistöä ja käyttämään erilaisia verkkopalveluita sekä kehittivät opiskelutaitojaan. Viittomakielisten osanottajien elokuvan taju kehittyi kohti asiantuntijan elokuvatietämystä. (Raike 2005, 185.)

Raiken tutkimustulokset vahvistavat ajatustani siitä, että verkko-oppimateriaalin avulla voidaan opiskella yhteisöllisesti ja ongelmalähtöisesti. Elokuvantaju on perusidealtaan hyvin lähellä Koulukino Laudaturia ja koen sen oman tutkimukseni kannalta merkitykselliseksi myös siinä mielessä, että keräämilläni opiskelijoiden kokemuksilla Laudaturista oppimateriaalia voidaan kehittää eteenpäin, jotta se palvelisi opettajankoulutuslaitoksia parhaalla mahdollisella tavalla.

Elokuvantajun ja Laudaturin suurin ero on se, että Elokuvantaju keskittyy selvästi elokuvatuotantoon ja elokuvaestetiikkaan, kun taas Koulukino painottaa selkeästi elokuvan mediapedagogista puolta, eli elokuvakasvatusta. Molemmat kuitenkin pohjautuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka vaikuttaa myös oman tutkimukseni taustalla. Konstruktivistinen oppiminen on itsesäätelevää ja oppijakeskeistä oppimista, jossa oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta.

Elokvakasvatuksen toteuttamista suomalaisissa kouluissa ja opettajankoulutuslaitoksissa on tutkittu vähän, joten siksi tieto sen asemasta osana opettajankoulutusta on tutkimukseni kannalta tärkeää. Koulukino ry tuotti vuonna 2009 verkkokyselyn, jonka tarkoituksena oli kartoittaa opettajien mielipiteitä elokuvien esittämisestä koulussa ja elokuvakasvatuksen toteuttamisesta. Kysely suunnattiin varhaiskasvatuksen, ala- ja yläkoulujen, lukioden sekä ammatillisten oppilaitosten opettajille. Verkkokyselyyn vastasi yhteensä 385 opettajaa, joista 77 % oli naisia ja 23 % miehiä. (Koulukino ry 2009, 4.)

Kyselyyn vastanneista opettajista 73 % ilmoitti käyttävänsä elokuvaa opetuksessa. Tärkeimmäksi syyksi elokuvan käyttöön opetuksessa nousi elokuvan toimiminen oman aineen oppitunninoppimateriaalina; 16 % vastanneista opettajista käyttää elokuvaa tukemassa ja syventämässä opetettavia aiheita. Toiseksi tärkein syy oli medialukutaidon opettaminen oppilaille. 11 %:lle oli tärkeää tutustuttaa oppilaita elokuvakulttuuriin, yhtä suuri osa vastaajista ilmoitti perehdyttävänsä oppilaita elokuvan kieleen ja kerrontaan. On kuitenkin otettava huomioon, että suurin osa tuloksista on saatu sellaisilta opettajilta, jotka käyttävät/ovat käyttäneet elokuvia opetuksessa. (Koulukino ry 2009, 7.)

Opettajien vastausten perusteella voidaankin todeta, että elokuvakasvatus ja elokuvissa käynti nähtiin tavoitteellisena ja merkittävänä toimintana, jolla lapsia ja nuoria kasvatetaan kulttuurin ja elokuvan kuluttajiksi. Kouluissa katsotaan pääosin kotimaisia, fiktiivisiä elokuvia sekä dokumentteja. (Koulukino ry 2009, 30.)

Niitä opettajia, jotka eivät olleet käyttäneet elokuvaa opetuksessa, pyydettiin myös arvioimaan syitä siihen, mikseivät he käytä elokuvaa opetuksessa. Tulokset myötäilivät elokuvaa koulussa käyttävien opettajien vastauksia. Suurimmat ongelmat liittyivät esitysoikeuksiin ja alan käsitteistön monimutkaisuuteen. Moni opettaja koki käsitteet elokuvakasvatus ja mediakasvatus hankaliksi hahmottaa ja erottaa toisistaan. (Koulukino ry 2009, 32.)

Kyselystä saadun palautteen perusteella voidaankin todeta, että opettajat kaipaavat lisää elokuvakasvatuksen koulutustilaisuuksia, jotka olisi jaoteltu selkeästi eri kouluasteiden mukaan. Neuvoja kaivataan niin elokuvan tekemisestä kuin elokuvien käsittelyyn koulussa. Vastauksissa toivottiin myös, että jo yliopistojen opettajankoulutuksessa olisi mukana elokuvakasvatukseen liittyviä opintoja. (Koulukino ry 2009, 35–39.)

Juuri tähän ongelmaan haluan tutkimukseni kautta pureutua tutkimalla opiskelijoiden kokemuksia elokuvakasvatuksesta ja opettajuudesta. Koulukinon teettämän kyselyn yhteenvetona voisi todeta, että vaikka opettajien suhtautuminen elokuvaan on pääosin positiivinen ja elokuvia katsotaan koulussa, liittyy elokuvien käyttöön opetuksessa vielä paljon ongelmia. Koulukinon kyselyn perusteella suurin ongelma on se, että elokuvakasvatus koetaan vieläkin melko hankalaksi ja marginaaliseksi ilmiöksi verrattuna mediakasvatukseen.

Frantti (2013) tutki pro gradu-tutkielmassaan opettajien käsityksiä media- ja elokuvakasvatuksesta. Tutkimus oli osa Elävää Kuvaja-projektia, jonka tarkoituksena oli lisätä opettajien tietoisuutta media- ja elokuvakasvatuksesta, kehittää heidän elokuvallista ajattelukykyään ja rohkaista opettajia käyttämään videoteknologiaa osana opetusta. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna ja haastateltavina oli yhteensä yhdeksän opettajaa eri Elävää kuvaa-projektiin osallistuneista kunnista. (Frantti 2013, 44.)

Frantin haastattelemissa opettajilla oli selkeä käsitys siitä, mitä on elokuvakasvatus. Tästä huolimatta käsitykset elokuvakasvatuksesta olivat huomattavasti kapea-alaisempia verrattuna käsitteeseen mediakasvatus. Tutkimuksen mukaan opettajien mielestä elokuvakasvatuksen tarkoituksena on oppia ymmärtämään erilaisia elokuvan keinoja, sekä kannustaa oppilaita kriittisiksi katsojiksi. Elokuvia analysoimalla opitaan elokuvatermejä, elokuvallisia keinoja sekä ymmärretään elokuvaprosessia. Lisäksi opettajat kokivat tärkeäksi elokuvien konkreettisen

tekemisen. Elokuvien kuvaaminen ja editointi auttaa oppilaita ymmärtämään paremmin, millainen prosessi elokuvan kuvaaminen on. Toisaalta ainoastaan kaksi opettajaa mainitsi, että elokuvakasvatus keskittyy myös elokuvaan taidemuotona. (Frantti 2013,72–73.)

Frantin ja Koulukino ry:n suorittamien tutkimusten välillä on havaittavissa yhteneväisyyksiä. Molemmissa tutkimuksissa opettajat kertovat hyödyntävänsä elokuvakasvatusta eniten kuvataiteen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Opettajat kokivat elokuvakasvatuksen tärkeäksi ja perustelivat tätä muun muassa sillä, että elokuvakasvatus on yleissivistävää ja erittäin motivoiva tapa oppia.

Elokuvakasvatuksen ei tulisi jäädä kuitenkaan vain perinteisten taideaineiden opetukseen, koska elokuva tarjoaa monilukutaitoon ja ilmiölähtöiseen oppimiseen hyviä lähtökohtia ja näkökulmia. Näin elokuvaa voidaan käyttää hyödyksi monissa eri oppiaineissa. Laudatur-palvelussa on avattu ja pohdittu uusia opetussuunnitelman perusteita elokuvakasvatuksen näkökulmasta ja se pyrkii tuomaan esiin elokuvakasvatuksen hyödyllisyyden opetussuunnitelmien käyttöönotossa ja niiden sisältöjen avaamisessa (www.koulukino.fi/laudatur).

Kiesiläinen (2006) on tuonut tutkimuksessaan elokuvakasvatuksen näkyväksi osaksi koulutyötä. Hän esittelee idean videokameran käyttämisestä työvälineenä, joka palvelisi niin mediakasvatusta kuin jokapäiväistä koulutyötä. Kamera toimisi ikään kuin kynänä, joka toimisi niin kuvittamisen kuin kirjoittamisenkin välineenä. Kuvaaminen tukisi Kiesiläisen mukaan aktiivista, konstruktivistista oppimista ja mahdollistaisi hyvinkin tavoitteellisten ja monivaiheisten oppimisprosessien toteuttamisen. (Kiesiläinen 2006, 52.) Perustan myös oman tutkimukseni juuri konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, jossa oppija nähdään aktiivisena toimijana ja tiedon rakentajana, eli konstruoijana.

Opettajankoulutuksemme on perinteisesti nojannut lähinnä kasvatopsykologiaan ja didaktiikkaan, kun taas yhteiskuntatietoisuuteen, kasvatussosiologiaan ja kansalaisvaikuttamiseen on keskitytty huomattavasti vähemmän. Korhosen ja Rantalan (2007) mukaan yhteiskunnallinen kasvatustietoisuus liittyy kiinteästi koulun ulkopuoliseen, medioituvaan maailmaan ja opettajien ja oppilaiden omiin yhteiskunnallisiin mediasuhteisiin. Siksi opetustyössä tulisi ottaa huomioon myös koulun ulkopuoliset kokemusmaailman muovaajat, kuten informaaliset oppimisympäristöt. Tässä työssä opettajankoulutus on avainasemassa. He peräänkuuluttavatkin opettajia, joiden kasvattajuuteen kuuluvat vahvasti ymmärrys median vaikutuksista ja yhteiskunnallista kytkennöistä. (Korhonen ja Rantala 2007,455–458.)

Korhonen ja Rantala (2007) vertailivat tutkimuksessaan mediakasvatuksen ulottuvuuksia ja asemaa opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmissa. He jaottelivat opetussuunnitelmat kolmeen kategoriaan sen mukaan, missä kohdin opintoja mediakasvatus on esillä ja millaiseksi sen näkyvyys muodostuu. OPS1 tarkoitti näkyvää positiota, eli mediakasvatuksen laaja-alaista näkyvyyttä kurssien tavoitteissa, sivuaineissa ja suuntautumisvaihtoehdoissa. OPS2 tarkoitti löydettävää positiota, jossa mediakasvatus oli näkyvissä esimerkiksi sivuainevalinnoissa ja kurssien tavoitteissa, mutta kokonaisuus oli hajanainen. OPS3 tarkoitti jäljittelevää positiota, jossa mediakasvatuksen toteutus oli rajattua ja upotettua. Vertailtavana oli yhteensä 11 opetussuunnitelmaa, joista vain yksi edusti kategorialla OPS1, kaksi kategorialla OPS2 ja kolme kategorialla OPS3. (Korhonen ja Rantala 2007, 464).

Lisäksi Korhonen ja Rantala (2007) tarkastelivat tutkimuksessaan, millaisia puhetapoja mediakasvatukseen liittyy. Heidän analyysinsä mukaan puhetapa voi olla teknis-välineellinen, sisällöntuotannollinen, ainespesifi tai sosiokulttuurinen. He vertailivat puhetapoja yllä mainittuihin kategorioihin ja havaitsivat, että esimerkiksi jäljittelevässä positiossa (OPS3) korostuivat teknisvälineellinen ja ainespesifi puhetapa, kun taas näkyvässä positiossa (OPS1) korostuivat sisällöntuotannollinen ja sosiokulttuurinen puhetapa.

Korhosen ja Rantalan (2007) tutkimuksen perusteella opettajankoulutuslaitoksissa toteutettava mediakasvatus ei ole niin yhtenäistä kuin toivoisi. Jos opetus on kovin hajanaista ja pirstaleista, ei voida olettaa että opiskelijat osaisivat tulevassa työssään toteuttaa mediakasvatusta järjestelmällisesti. Näyttää siltä, että laaja-alaiseen, koulutusohjelman läpäisevään mediakasvatukseen on vielä matkaa. Sosiokulttuuriselle lähestymistavalle olisi selkeästi paikkansa opettajankoulutuksessa, koska siihen liittyy paljon informaaliin oppimiseen ja kasvatussosiologiaan liittyviä kysymyksiä.

Korhosen ja Rantalan (2007) mukaan mediakasvatuksen opettamisessa tulisikin unohtaa tiukka oppiainejakoisuus, koska mediakasvatusta on vaikea sisällyttää vain yhden oppiaineen alle. Opetuksessa tulisi pyrkiä eheyttäviin kokonaisuuksiin, jotka haastavat aidosti opettajankouluttajia ja opiskelijoita tutkimaan, miten mahdollistetaan aktiivisen oppijan ja oppimisympäristön roolien rakentaminen koulumaailmassa. (Korhonen ja Rantala 2007, 458.)

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL toteutti vuonna 2007 yhteistyössä Opetusministeriön Mediamuffinsi-hankkeen kanssa kyselyn, jossa selvitettiin luokanopettaja- ja lastentarhanopettajaksi opiskelevien kokemuksia mediakasvatuksen opetuksesta koulutuksessaan.

Lisäksi kyselyssä selvitettiin sitä, miten tärkeäksi opiskelijat kokivat mediakasvatuksen osana kasvatusta ja opetusta.

Vastaajista 95 % (n=390) koki mediakasvatuksen tarpeelliseksi osaksi opettajien koulutusta. Vastaukset järjestettiin erilaisiin teemaluokkiin sen mukaan, minkälaisia perusteluita vastauksissa tuotiin esille. Suurimmiksi mediakasvatuksen tarpeellisuutta perusteleviksi teemaluokiksi nousivat ”Media on osa yhteiskuntaa” (82 %) ja ”Lapsen tarpeet” (40 %). (SOOL 2007, 4-5.)

Vastauksissa korostuivat yhteiskunnalliset syyt ja mediakasvatuksen tarpeellisuutta perusteltiin muun muassa sillä, että media on keskeinen osa arkipäivää, tärkeä vaikuttamisen väline ja verrattavissa kansalaistaitoon. Noin joka kymmenennessä vastauksessa tuotiin myös esille koulun/päiväkodin velvollisuus toteuttaa mediakasvatusta ja yhteiskunnallinen vastuu lasten kasvatuksesta. (SOOL 2007, 4-5.)

Kyselyyn vastanneista 61 % totesi, että heidän opinnoissaan on ollut tai tulee olemaan mediakasvatuksen opintoja, mutta 18 % totesi, ettei heidän opintoihinsa sisälly mediakasvatusta. 21 % ei osannut sanoa, sisältyykö opintoihin mediakasvatusta. Kun vastaajilta kysyttiin, miten paljon opintoihin mediakasvatusta sisältyy, lähes 70 % vastasi, että mediakasvatusta oli liian vähän opinnoissa. Lisäksi mielipide kasvoi sen mukaan, mitä pisimmälle vastaajat olivat edenneet opinnoissaan. Kyselyn perusteella OKL:ssä annettava mediakasvatuksen opetus on todella välineorientoitunutta, vaikka teknisen ja sisällöllisen ajattelun sijaan mediakasvatuksessa tulisi keskittyä yhteisöllisiin, kulttuurisiin ja luoviin ulottuvuuksiin. Varsinkin luokanopettajien koulutuksessa painotetaan medialaitteiden käyttöä kasvatus- ja opetustyössä (17 %) ja erilaisia mediakasvatuksen työtapoja (14 %). (SOOL 2007, 10).

Luokanopettajaopiskelijat kaipaivat eniten sopivaa oppimateriaalia mediakasvatukseen ja lisäksi opetussuunnitelman tavoitteiden selkiyttämistä. Kyselyn vastausten perusteella luokanopettajaopiskelijat kokivat, että opettajankoulutuksen tulisi tarjota tarvittavat tiedot mediakasvatuksen toteuttamiseen kouluissa ja päiväkodeissa. Lisäksi koulutuksesta tulisi saada mediakasvatuksessa vaadittavia työkaluja tulevaan ammattiinsa. (SOOL 2007, 8.) SOOL:n teettämän kyselyn perusteella vaikuttaakin siltä, että opettajankoulutuslaitoksissa annettavassa mediakasvatuksessa kysyntä ja tarjonta eivät kohta. Opiskelijat kokevat mediakasvatustyön tärkeäksi, mutta OKL:ssä annettava opetus ei täytä näitä tarpeita.

Samansuuntaisia tuloksia sai myös Kotilainen (2001) väitöskirjassaan ”Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle,” joka muodostuu kahdesta erillisestä osatutkimuksesta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa Kotilainen arvioi kuvallisen viestintäkasvatuksen sivuaineen (35 ov)

vaikuttavuutta viiden esimerkkiopiskelijan elämään. Keskeisenä tehtävänä oli tarkastella, miten opettajan mediakompetenssi rakentuu opettajankoulutuksessa. Mediakompetenssilla Kotilainen tarkoittaa opettajan sitoutumista mediakasvatukseen, aktiivisen oppimisen taitoja sekä kriittistä autonomia mediakasvattajana. (Kotilainen 2001, 20–21).

Tulosten perusteella kaikkien opiskelijoiden mediakompetenssi kehittyi jonkin verran. Opettajaopiskelijat kokivat muun muassa, että heidän medialukutaitonsa parani ja kiinnostus sekä ennakkoluulottomuus mediaa kohtaan lisääntyivät. Toisaalta kasvulle muodostui myös omat rajoitteensa, kuten omien teknisten mediataitojen harjaannuttamisen puute, kuvataiteen ja viestintäkasvatuksen opintojen irrallisuus sekä perus- ja täydennysopiskelijoiden osallistuminen samaan koulutukseen (Kotilainen 2001, 23–25, 35).

Toisen osatutkimuksen tavoitteena oli selvittää kyselyn avulla, miten viestintäkasvatus toteutuu peruskoulun 1.-9. luokilla. Tutkimus osoitti, että perusopetuksessa on taustaltaan, koulutukseltaan ja kokemukseltaan hyvin erilaisia mediakasvattajia, joiden mediakompetenssi oli hyvin vaihteleva. Voinkin yhtyä Kotilaisen mielipiteeseen siitä, että viestintäkasvatustyöhön ja sen kehittämiseen panostettaisiin nykyistä enemmän, jotta kentällä toimivilla opettajilla olisi enemmän työkaluja sen toteuttamiseen. (Kotilainen 2001, 31.) Yksi tällainen vaihtoehto voisivatkin olla erilaiset verkko-oppimateriaalit.

2.2 Mediakasvatuksen määrittelyä

Käsite ”media” polveutuu latinankielisestä sanasta ”medium,” joka tarkoittaa välittäjää tai keinoä. Suomessa media-sanaa käytetään kuvaamaan sekä yksikköä että monikkoa, puhuttiin sitten sanomalehdestä tai kaikista joukkoviestimistä. Yksinkertaisimmallaan medialla voidaan tarkoittaa erilaisia viestimiä. (Kotilainen 1999, 31–32.) Nykyisessä monimediaisessa maailmassa tämä ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan yhä kattavampaa määrittelyä media-termille. Kotilaisen (1999, 32) mukaan median käsitteeseen liittyy kolme osaa: ilmaisun tapa, tuotanto ja vastaanotto. Kupiainen (2002, 71) mukaan mediasta ei kuitenkaan voida puhua enää erillisenä välineenä tai elementtinä, vaan sitä voidaan pitää toiminta- tai jopa asuinympäristönä.

Mediakasvatus määrittyy monikäsitteiseksi ja monikäytänteiseksi ilmiöksi, joka hakee koko ajan muotoansa ja joka saa sisältönsä niin mediakasvatuksen tutkijoiden, koulujen kuin kotienkin kautta. Siksi mediakasvatuksen määrittely sellaisenaan voikin olla haasteellista. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 31). Sekä Buckingham (2003) että Kupiainen ja Sintonen (2009) määrittelevät

mediakasvatuksen seuraavalla tavalla: Mediakasvatus on kasvatusta ja oppia median parissa, jonka tavoitteena on tuottaa medialukutaitoa ja sitä kautta medialukutaitoisia kulttuurin toimijoita. Sen osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 15, 31; Buckingham 2003, 4.)

Kulttuurisilla toimijoilla Kupiainen ja Sintonen (2009) viittaavat kulttuuriseen mediakasvatukseen, joka perustuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen sekä yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen osallistumiseen. Mediapedagogiikan tulisi Kupiainen ja Sintonen (2009) mukaan perustua prosessiin, jossa korostuvat oppilaan omat kokemukset sekä luova ja kriittinen pohdinta. Teknisen ja sisällöllisen ajattelun sijaan mediakasvatuksessa tulisi keskittyä yhteisöllisiin, kulttuurisiin ja luoviin ulottuvuuksiin. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 15–16.)

Salokoski ja Mustonen (2007) määrittelevät mediakasvatuksen melko laajasti toteamalla, että mediakasvatus on toimintaa, jossa mediaa käytetään oppimisympäristönä. Myös median käyttämistä muissakin tarkoituksissa kuin mediataitojen tai -kriittisyyden kehittämisessä voidaan kutsua mediakasvatukseksi. Lisäksi he ovat määritelleet yhteensä viisi erilaista mediakasvatuksen toteuttamistapaa: mediatuntemuksen ja mediasisältöjen analysointiin perustuva mediakasvatus, median käyttö tiedon välineenä, (oppimispelit, vuorovaikutteiset oppimisympäristöt) itseilmaisun harjoittelu mediavälineitä hyödyntäen, teknisten ja välinetaitojen harjoittelu sekä mainosten lukutaidon harjaannuttaminen (Salokoski ja Mustonen 2007, 113.)

Buckingham (2003) kuitenkin muistuttaa, että mediakasvatusta ei pidä sekoittaa median avulla opettamiseen, kuten esimerkiksi opetusteknologian käyttöön opetuksessa. Vasta silloin, kun teknologian avulla tuotetaan omaa materiaalia tai tarkastellaan erilaisia mediaesityksiä analyttisesti, voidaan puhua mediakasvatuksesta. Silloin korostuu erityisesti oman tekemisen kautta oppiminen. Mediakasvatuksen tulisi ohjata lapsia refleктоimaan systemaattisesti omaa oppimisprosessiaan sekä ymmärtämään ja analysoimaan omia kokemuksiaan median tuottajina. (Buckingham 2003, 5, 142.)

Mediakasvatuskeskusteluissa nostetaan tasaisin väliajoin esiin myös suojelun näkökulma. Lapsia on yritetty vuosien saatossa varjella mediavaikutuksilta erilaisin tavoin suojelevan, eli protektionistisen mediakasvatuksen avulla. Lapsi on nähty lähinnä viattomana ja suojattomana, mikä on johtanut lapsuuden institutionalisointiin. Kun pääpaino on kielteisissä ilmiöissä, mediakulttuurin hyvät puolet jäävät helposti huomaamatta ja lapsilta evätään mahdollisuus kulttuuriseen osallisuuteen. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 12–13.)

Yhdyn Kotilaisen ja Kivikurun (1999, 14) näkemykseen siitä, jonka mukaan mediakasvatusta tarvitaan, koska sillä on vahva yhteys ihmisten arkeen. Media on eräänlainen julkinen tila, jonka kautta kansalaiset määrittelevät itseään ja yhteiskuntaa. Media on myös paikka, jossa kansalaiset toimivat erilaisissa yhteisöissä ja verkostoissa. Siksi tarvitaankin taitoja käyttää mediaa, hallita medialla ilmaisun taitoja ja kriittistä medialukutaitoa. Lisäksi median tuottaminen on nykyisin yhä omaehtoisempaa. Enää mediakasvattajan ei tarvitse olla riippuvainen vain yhdestä tietystä mediavälineestä tai mediakulttuurin muodosta, vaan omien kokemusten kautta opettaja voi tuottaa omannäköistään mediapedagogiikkaa. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 11.)

2.2.1 Medialukutaito osana mediakasvatusta

Tutkimusalana mediakasvatus on monitieteinen ja medialukutaitoa voidaankin tarkastella useista eri tieteenalosta ja teoriaperinteestä käsin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 22.) Suomessa medialukutaito on nähty ennen kaikkea kansalaistaitona. Iso-Britanniassa on takanaan pitkä historia maana, jossa toteutetaan järjestelmällistä mediakasvatusta. Englannin kielessä on käytössä käsite *media literacy*, jota pidetään yleispätevänä määrittelynä mediassa vaadittaville tekstitaidoille. Suomessa tällaista ei ole, joten mediakasvatuksen kentällä käytetään toisilleen lähes synonyymisiä käsitteitä, kuten visuaalinen lukutaito, mediataito, mediakielitaito, mediataju tai mediakompetenssi, kuvaamaan medioihin ja mediasisältöihin liittyviä ymmärtämisen, tulkitsemisen, tuottamisen ja arvioinnin taitoja. Tässä tutkimuksessa tulen käyttämään käsitettä *medialukutaito*, koska se on mediakasvatuksen kentällä vakiintunein ilmaus ja sille on siten myös helpompi löytää määritelmä.

Buckingham (2003) mukaan mediatekstit koostuvat kuvista, videoista ja puhutusta kielestä, jotka kaikki ovat erilaisia kommunikaation muotoja. Näiden kommunikaation muotojen ymmärrys ja tulkinta muodostavat yhdessä medialukutaidon, joka on nyky-yhteiskunnassa yhtä tärkeässä asemassa kuin perinteinen kirjallisuuskin. Mediakasvatus on siis oppimisen ja opettamisen prosessi, jonka lopputuloksena medialukutaito kehittyy. Koska median tulkitseminen edellyttää medialukutaitoa, mediakasvatuksen avulla tulisi pyrkiä kehittämään sekä kriittistä suhtautumista mediaan että aktiivista osallistumista media-aineistojen työstämiseen. (Buckingham 2003,4.)

Buckinghamin ym. (2004) mukaan medialukutaito koostuu kolmesta eri osa-alueesta, jotka ovat eri medioiden saatavuus (access), mediasisältöjen ja median toiminnan ymmärrys (understand) ja median luova käyttö (create). Käsite medialukutaidosta liikkuu esteettisen kasvatuksen, arvokasvatuksen ja kriittisen kasvatuksen mallien mukaisesti riippuen siitä, mikä painopiste katsotaan tärkeäksi. (Buckingham ym. 2004, 6.)

Livingstone (2004) määrittelee mediataidot tiedollisiksi ja taidollisiksi perusasioiksi, jotka yksilön tulisi tietää ja hallita. Livingstone korostaa, että mediataitojen määrittely on kuitenkin riippuvainen mediasta ja taidot tulisi ymmärtää tietoja ja taitoja laajempänä suhteena ihmisen ja mediatekstien välillä. Jos keskitymme pelkkään tietoon ja taitoon, emme huomioi tekstien tai teknologian merkitystä laajemmassa kulttuurisessa tai yhteiskunnallisessa kontekstissa. (Livingstone 2004, 5.)

Kupiainen ja Sintonen (2009) esittelevät kolme perinteistä lähtökohtaa, joista medialukutaitoa voidaan tarkastella. Ne ovat käsitteellinen, taitoihin pohjautuva ja sosiokulttuurinen. Käsitteisiin perustuvassa lähtökohdassa oppilaalle opetetaan tiettyjä median analysointiin ja mediakulttuuriin liittyviä käsitteitä, joiden on tarkoitus auttaa oppilasta jäsentämään ja purkamaan media-ilmiöitä. Jos lähtökohtana ovat taidot, korostetaan tiettyjen perustaitojen (tekninen, kognitiivinen ja sosiaalinen) hallintaa. Sosiokulttuurisessa mallissa lähtökohdat ovat laajimmat ja ulottuvat niin yhteisöllisen jakamisen kuin tiedon muodostamisen perusteraatteisiin. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 99.)

Potterin [2004] mukaan medialukutaito kehittää yksilöä, opettaa median toimintamuotoja ja herättää aktiivista toimintaa. Kun yksilön tietoisuus itsestään median käyttäjänä ja osana mediakulttuuria kehittyy, hän kykenee torjumaan myös median kielteisiä vaikutuksia. Medialukutaidolla voi olla lukuisia eri tehtäviä, kuten esimerkiksi yksilön itsekunnioituksen sekä kriittisen ja luovan ajattelun edistäminen, esteettisen maun kehittäminen ja yksilön kansalaisaseman parantaminen. (Kupiainen ja Sintonen 2009: 94 [Potter 2004]).

Medialukutaitoon kuuluvat taidot käyttää hyödyksi erilaisia laitteita, sisältöjen ja mediakulttuurin kriittistä ymmärtämistä ja taitoa arvioida informaation luotettavuutta. Kriittisyys yhdistetään usein virheellisesti negatiivisuuteen, vaikka sillä tarkoitetaan ensisijaisesti mediasisältöjen ja median esitystapojen arvioinnin taitoja. Sekä Buckingham (2003, 34) että Herkman (2007) puhuvat erityisesti kriittisen lukutaidon merkityksestä mediakasvatuksen opetuksessa. Herkmanin (2007) mukaan kriittisyydessä on ennen kaikkea kyse uteliaisuudesta, kyseenalaistamisesta, totuudellisuudesta sekä yhteiskunnallisuudesta. (Herkman 2007, 48.)

Aivan kuten Kotilainenkin (1999), myös Kupiainen ja Sintonen (2009) lähestyvät medialukutaitoa medialukutaitoisen henkilön kautta toteamalla, että medialukutaidon omaksunut ihminen ymmärtää median ilmiöitä syvällisesti ja yhteisöllisellä tasolla. Lisäksi hän osaa hyödyntää erilaisia mediakulttuurisia ilmiöitä. Medialukutaitoinen ihminen osaa ajatella mediassa esiteltyjä asioita myös eettisemmältä kannalta. Visuaalinen ja audiovisuaalinen lukutaito muodostavat yhdessä medialukutaidon, joka on tiiviissä yhteydessä tekstin ja mediaesitysten ”kirjoittamiseen”. Kun

ihminen osaa lukea media-aineistoja, esimerkiksi elokuvia tai mainoksia, alkaa ihminen miettiä kenelle kyseiset aineistot on tarkoitettu ja mitä niillä haetaan takaa. Medialukutaito on luonteeltaan sosiaalista ja osa elinikäistä oppimista. Sitä voi kehittää ja opetella, mutta se ei täydellisty koskaan. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 31.)

Kotilaisen (1999) mukaan taitava medialukija osaa käyttää mediatekstejä eritellen, arvioiden ja soveltaen omien tarpeidensa mukaan. Hän pitää medialukutaitona eräänlaisena sateenvarjokäsittienä mediassa tarvittaville lukutaidoille, kuten audiovisuaalinen tai digitaalinen lukutaito. Medialukutaito on yksilön henkilökohtainen valmius, jota voidaan kehittää. Kyseessä ei ole kuitenkaan pelkkä konkreettisen lukemisen taito, vaan medialukutaito sisältää sekä tuotannollisen, ilmaisullisen kuin vastaanotollisen lähestymistavan. Medialukutaitoinen henkilö osaa käyttää mediatekstejä taitavasti erottelemalla niitä, eläytyen, soveltaen ja arvioiden niitä omien tarpeidensa mukaisesti. (Kotilainen 1999, 36–38.)

2.2.2 Elokuvasvatuksen ulottuvuuksia

Elokuva on leikatun ja yhdistetyn filminauhan ja siihen liitettyjen äänitehosteiden muodostama, peruslähtökohdiltaan esteettinen tai dokumentaarinen kokonaisuus. Elokvattaessa videokamera ottaa valokuvia, (24 tai 16 kuvaa sekunnissa) jotka yhdistämällä saadaan luotua liikkuvan kuvan havainto. Elokvataiteella tarkoitetaan taiteellisesti arvioitua ja arvostettua kokonaisuutta. (Facta tietosanakirja, 2006, 141.)

Perinteisesti elokuvakasvatus on nähty oppina elokuvasta, missä korostetaan elokuvataiteen ilmaisullisia ja esteettisiä ominaisuuksia. Itse näen, että perinteinen, esteettinen elokuvakasvatus ja mediakasvatuksellinen elokuvakasvatusopetus muodostavat kehän, missä kokonaisuudet tukevat toisiaan. Elokvataiteen suhdetta mediakasvatukseen on pohdittu paljon monissa yhteyksissä, kun on tarkasteltu uuden mediakulttuurin kehittymisen mukanaan tuomia kysymyksiä.

Elokvakasvatus on elokuvien katsomista, niiden analysointia ja elokuvien tekemistä. Kovanen (2013) mukaan sen voi myös yksinkertaisimmillaan määritellä elokuvan katsomiseksi yhdessä lapsen kanssa ja elokuvakokemuksen jakamista. Elokuva voidaan nähdä eräänlaisena tekstinä tai kielenä, jota voidaan oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Kyseessä on elokuvanlukutaito, jota voidaan verrata tekstin lukutaitoon. Kuten perinteisessä lukutaidossa, myös elokuvanlukutaidossa on eri tasoja, alkaen mekaanisesta lukutaidosta kohti ymmärtävää ja kriittistä lukutaitoa. (Kovanen 2013, 11.)

Kovasen (2013) mukaan elokuvanlukutaito sisältää kyvyn eritellä ja ymmärtää elokuvan muotoa, rakennetta, sisältöjä ja teemoja. Lisäksi elokuvanlukutaito luo hyvän pohjan medialukutaidolle, koska elokuvat auttavat hahmottamaan laajasti erilaisia median ilmiöitä ja hahmottamaan visuaalista ympäristöä. Kovanen (2013) pitää tärkeänä elokuvakokemuksien merkitystä minäkuvan ja identiteetin rakentajana sekä omaan ajatteluun kannustajana (Kovanen 2013, 13–14).

Nevalan (2006, 4) mukaan elokuvakasvatuksella tarkoitetaan yhtä kuvataidekasvatuksen osa-aluetta, johon voidaan liittää osa-alueita mediakasvatuksesta. Elokuvakasvatuksen esteettinen puoli korostuu elokuvan roolissa kulttuuriperinnön vaalijana ja eteenpäin viejänä. Myös Kovasen (2013) mukaan elokuvakasvatuksen lähtökohdat ovat sekä media- että taidekasvatuksessa. Perinteinen taidekasvatukseen nojaava elokuvakasvatus on ns. esteettistä elokuvakasvatusta, jossa pyritään kehittämään elokuvamakua, kun taas mediakasvatuksessa painopiste on tulkinnessa ja tuottamisessa. (Nevala 2006, 4-5; Kovanen 2013, 14.)

Ranskassa on tehty vuosikymmenien ajan todella järjestelmällistä työtä elokuvakasvatuksen parissa. Alan pioneeri, esseisti ja elokuvakasvattaja Alan Bergala toteaa, että elokuvakasvatusta ei tulisi jakaa elokuvien katsomiseen ja analysointiin ja toisaalta luovaan työskentelyyn. Bergalan (2013) mukaan luomisprosessi voidaan ottaa osaksi esimerkiksi elokuvan katsomistapoja analysoidessa, mutta luovan työskentelyn vaiheet tulisi ottaa lähempään tarkasteluun vasta, kun elokuvaa yritetään ymmärtää taiteena. Kouluissa on tapana siirtyä liian helposti teoksen analysointiin ilman, että oppilaille annetaan rauhassa aikaa kohdata teosta ja muodostaa siitä omia, henkilökohtaisia oivalluksiaan (Bergala 2013, 34).

Bergala (2014) korostaa, että elokuvakasvatuksessa elokuvia tulee tarkastella oppimisen kohteena, ei opetuksen apuvälineinä tai oppiaineiden oheismateriaaleina. Jos elokuva on pelkkä työväline, se unohdetaan taiteena. Jos esimerkiksi elokuva valitaan historian tunnille pelkään aiheensa perusteella, katsomiskokemus on jo valmiiksi sidottu opettajan määräämään ainoaan ja oikeaan lukutapaan. (Bergala 2014, 35.)

Elokuvaa ei tulisi Bergalan (2013) mukaan tulkita pelkästään valmiina teoksena. Sitä tulisi tarkastella ensisijaisesti luovan työn jälkeen. Jos elokuvaa analysoidaan samalla tavalla kuin luettavaa tekstiä purkamalla se osiin, ohjaajan kädenjälki hukkuu. Puhuttaessa elokuvasta taiteena on kuitenkin helppo tulla väärinymmärretyksi, koska on vaikeaa määritellä, mitkä elokuvat ovat todellista elokuvataidetta. Bergalan (2013) mukaan kouluissa näytettävät elokuvat ovat usein harmittomia, taiteellisesti merkityksettömiä teoksia, koska hyvät elokuvat ovat harvoin kilttejä tai kovin sovinnaisia. (Bergala 2013, 42.) Kovanen (2013) kuitenkin huomauttaa, että elokuvia

valitessa opettaja ei voi ohittaa viihteellisiä elokuvia, koska muuten sivuutamme lapsille tärkeän populaarikulttuurin ilmiöt. Mikä tahansa elokuva käy elokuvakasvatuksen välineeksi, jos elokuvakokemuksia käsitellään. (Kovanen 2013, 15.)

Myös Nevala (2006) huomauttaa, että elokuvakasvatuksen ei tule rajoittua pelkästään elokuvien tarkasteluun. Sen puitteissa voidaan käsitellä laajempiakin mediakulttuurin ilmiöitä. Kokonaisvaltaiseen elokuvakasvatukseen kuuluukin oppilaan perehdyttäminen niin elokuvakulttuurin kuluttajan, tekijän, kuin tutkijan näkökulmaan. Tavoitteena on kehittää lasten ja nuorten mediatajua ja suhdetta. Kuten kaiken koulutyön, myös elokuvakasvatuksen tulee olla tavoitteellista. Tavoitteet voivat tulla elokuvataiteen ulkopuolelta, esimerkiksi suoraan opetussuunnitelmasta. Elokuvakasvatus ei saa jäädä puuhastelun tasolle. Heti kun oppijan ja elokuvan suhteen tavoitteeksi asetetaan jokin asia, oppimisen suhde muuttuu didaktiseksi. Tämä didaktinen suhde ei kuitenkaan tarkoita elokuvan muodon ja sisällön irrallista arviointia, vaan niitä tulee tarkastella elokuvataiteen kontekstissa. Elokuva voi toimia sekä oppimisen ja opettamisen välineenä että tiedon lähteenä. (Nevala 2006, 5, 28–29.)

Lapsi on elokuvan vastaanottajana erilainen kuin aikuinen. Kokemattomana katsojana hän on herkempi ja avoimempi elokuvakokemuksille. Erilaiset elokuvakokemukset ovat kuitenkin tärkeitä lapsille, koska ne helpottavat tunteiden käsittelyssä ja tunnistamisessa. Raitarannan (2011) mukaan juuri tässä korostuu elokuvien kasvatuksellinen merkitys. Samaistumalla elokuvien hahmoihin lapsi voi käsitellä vaikeitakin asioita ja eläytyminen voi tuoda sekä lohtua, että avata uusia näkökulmia. Lasta ei tule suojella negatiivisilta tunnekokemuksilta, koska niiden kautta voi testata omia tunteitaan turvallisesti. Elokuvakasvattajan tärkein rooli onkin tarjota turvalliset ja kannustavat puitteet yhteiselle elokuvakokemukselle. (Raitaranta 2011, 12.)

Sihvosen (1988) mukaan elokuvakasvatuksen tulisi auttaa lapsia kokemaan elämyksiä, ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan, jäsentämään minäkuvaansa, muodostamaan omaa maailmankuvaansa ja hyväksymään erilaisia käsityksiä maailmasta. Lisäksi Sihvonen peräänkuuluttaa sitä, että ollakseen kasvatusta elokuvakasvatuksen tulisi rohkaista katsojaa erittelevään katsomistapaan. (Sihvonen 1988, 129, 145.)

Elokuvia ei tule kuitenkaan katsella vain katselun vuoksi. Toisin kuin oppilaat saattavat luulla, analysoinnin ei ole tarkoitus pilata katselunautintoa tai tehdä siitä jollain tavalla raskaampaa, vaan tehdä katsomisprosessista aktiivinen ja palkitseva. Lisäksi opettajan tulisi muistaa, että koulu saattaa olla useille lapsille ainoa paikka, jossa heidän medialukutaidon kehitystään voidaan ohjata ja

tarjota tilaisuuksia keskustella elokuvista aikuisten kanssa. On tärkeää tiedostaa, että elokuvien katsomiseen, ymmärtämiseen tai analysointiin ei ole yhtä oikeaa tapaa. (Nevala 2006, 17–18.)

Nevalan (2006) mukaan elokuvien analysointi on elokuvan tarkastelua, tulkintaa ja ennen kaikkea lukemista. Elokuvat ovat täynnä intertekstuaalisia viittauksia, joiden tulkinta vaatii harjaannusta. Elokuvien katselussa on kyse aktiivisesta prosessista, joka vaatii kokonaisvaltaista keskittymistä. Elokuvien analysointi voi parhaimmillaan auttaa ymmärtämään elokuvan kieltä ja kehittää medialukutaitoa. Näin he oppivat lukemaan erilaisia mediakulttuurin tekstejä, olkoon sitten kyse videopelistä tai tv-mainoksesta. (Nevala 2006, 16–18.)

Näräsen (1999) mukaan elokuvien analysointi voi perustua kahteen erilaiseen lähtökohtaan. Elokuva voi olla yhteiskunnallisen elokuvakritiikin kohteena tai sitä voidaan tarkastella esteettisen analyysin lähtökohdista. Esteettinen analyysi keskittyy elokuvan esteettisen ja taiteellisen ilmaisun tulkintaan, kun taas yhteiskunnallinen analyysi on huomattavasti kontekstuaalisempaa: se tutkii elokuvia suhteessa niiden kulttuuriympäristöön, stereotyyppeihin, sekä vastaanottoon. (Näränen 1999, 93.)

Millaisia elokuvia pitäisi sitten analysoida? Näränen (1999) tyrmää pelkkien merkkiteosten tarkastelun ja ehdottaa, että elokuvien analysointi aloitettaisiin ”helppoihin” kohteisiin tutustumisella, jolloin on mahdollista laventaa elokuvakokemuksia tietojen ja taitojen karttuessa. Kokonaisten elokuvien sijaan analysoinnin kohteeksi voidaan valita esimerkiksi yksittäinen otos. Elokuvat tulisi valita oppilaiden kiinnostuksen kohteiden mukaan. On tärkeää muistaa, että analysoinnin tavoitteena ei ole määritellä hyvää tai huonoa, vaan tehdä tarkkoja havaintoja, jotka auttavat näkemään elokuvan ”pinnan alle.” (Näränen 1999, 98).

Näränen (1999) esittelee kolmiosaisen analyysin työjärjestyksen, jossa käydään läpi elokuvan tekstuaaliset ainekset, elokuvan kontekstuaaliset ainekset ja tarinatason tulkinta. Tekstuaalisilla aineksilla tarkoitetaan elokuvan juonta, miljöötä, henkilöhahmoja ja kuvan ja äänen yhteistyötä. Kontekstuaaliset aineksia ovat elokuvan lajityyppi, tuotannon tausta ja tekijät. Tarinatason tulkinta on elokuvalle merkityksiä antavien ainesten tulkitsemista ja näin elokuvan kokonaiskuvan hahmottamista. Tarkoituksena on eritellä elokuvan sisältöjä perusteellisesti. (Näränen 1999, 98–103.)

Nevala (2006) painottaa elokuvien analysoinnissa yhteisen ja oikeaoppisen terminologian omaksumista. Termit helpottavat keskustelua elokuvan osa-alueista ja ohjaajan tekemistä ratkaisuksista. Näin jo pienetkin oppilaat voidaan ohjata sellaisten käsitteiden pariin, kuin dramaturgia ja kuvallinen ilmaisu. Esimerkiksi elokuvien lähiluku tarkoittaa elokuvien pilkkomista eri osiin ja

elokuvan rakenteiden ja teknisten ratkaisujen tarkastelua. Yksittäisestä kohtauksesta voidaan tehdä rakenneanalyysi jakamalla kohtaus yksittäisiin otoksiin, joista erotellaan kuvakoko, kuvakulma, kameran liike, ääniraidan äänet, kuvassa näkyvät tapahtumat sekä otoksen kesto. Otoksen tarkastelusta voidaan siirtyäkin luontevasti tekstuaaliseen analyysiin. Siinä kiinnitetään huomiota teknisiin ratkaisuihin ja erilaisiin kerronnan keinoihin. Kerronnallisten keinojen analysoinnilla voidaan arvioida kohtauksen tunnelmaa, tehoa ja sen motiiveja sekä merkitystä koko tarinalle. (Nevala 2006, 14–16.)

Nevalan (2006) mukaan elokuvan kieltä ymmärtää kuitenkin parhaiten kaikkein konkreettisimmalla tavalla, kuvaamalla itse. Näin elokuvakerronnan muodot tulevat tutuiksi oppilaille omien kokemusten ja itseilmaisun kautta. Kun elokuvaa tehdään omin avuin, oppilaat joutuvat tekemään kaikki päätökset itse: mihin kamera asetetaan, mitä haluan kertoa, miten valitsen kuvakulman, miten rajaan kuvan. Kun oppilas saa kokemusta kuvaamisesta ja mahdollisesta editoinnista, on hän taas askeleen lähempänä monipuolisempaa elokuvan analysointitaitoja ja palkitsevimpiä katsomiskokemuksia. (Nevala 2006, 14.)

Jotta kouluissa voitaisiin toteuttaa johdonmukaista elokuvakasvatusta, tarvitaan opettajia, jotka osaavat ohjata lapsia ja nuoria elokuvien analysointiin, tekemiseen ja katsomiseen liittyvissä kysymyksissä. Tutkimukseni perimmäisenä tarkoituksena on selvittää, miten elokuvakasvatuksellinen verkko-oppimateriaali tukee opiskelijoiden elokuvakasvattajuutta ja elokuvakompetenssin kehittymistä. Se, millaista mediapedagogiikkaa tulevat opettajat tulevat toteuttamaan, riippuu paljon heidän omasta mediaosaamisestaan. Olen kiinnostunut selvittämään, millaiset valmiudet opiskelijoilla on toimia media ja elokuvakasvattajina ja kehittääkö elokuvakasvatuksellinen verkko-oppimateriaali Laudatur opiskelijoiden elokuvakompetenssia, jota hahmottelen tässä työssä. Tutkimukseni pääkysymys on seuraava: Millaisia oppimiskokemuksia opettajaopiskelijoille rakentuu elokuvakasvatuksellisesta verkko-oppimateriaalista?

3 OPETTAJUUS JA ELOKUVAKASVATUS

3.1 Opettajuutta uusissa oppimisympäristöissä

Opettajuus on suomalainen käsite, jolle ei ole suoraa vastinetta kansainvälisessä termistössä. Englanninkielisessä kirjallisuudessa opettajuuteen viitataan käsitteillä teacherhood, teachership ja teacherness. Opettajuus koostuu monista eri tekijöistä ja se voidaan ymmärtää laajana opettajan työn kuvauksena, jolloin siihen liittyvät olennaisesti oman oppimiskäsityksen muodostaminen ja sitä kautta asennoituminen omaan työhön. Yrjänäisen (2011) mukaan opettajuus on eräänlainen rooli ja kulttuurinen positio, johon kuuluu opettajan oma persoona ja sitä määrittävät opettajaidenteetti ja jokaisen yksilöllinen pedagoginen osaaminen. Myös Luukkaisen (2004) mukaan opettajuus koostuu opettajan persoonasta, ammatille tyypillisistä toimintatavoista sekä työn edellyttämästä sosiaalisuudesta (Luukkainen 2004, 80; Yrjänäinen 2011, 74.)

Voidaan myös ajatella, että opettajalta vaaditaan tietynlaista kompetenssia työstään selviytymiseen. Kompetenssi on osittainen synonyymi opettajuudelle, mutta kompetenssi-sanalle on kuitenkin vaikea löytää vain yhtä, yksiselitteistä tulkintaa. Se ilmaisee lähinnä työntekijän omaamia valmiuksia ja pätevyyttä selviytyä työstään, eikä sellaisenaan ole ehkä täysin riittävä kuvaamaan laajasti opettajuuden eri puolia. (Luukkainen 2000, 49.)

Opettajan oletetaan kykenevän oman työnsä jatkuvaan arviointiin ja analysointiin. Uudet asiantuntijuuden muodot ovatkin Luukkaisen (2004, 88) mukaan askel kohti opettajan ammatin professionaalisuutta. Keskustelu opettajan ammatin professionaalisuudesta liittyykin hyvin vahvasti myös opettajuuskeskusteluun.

Luukkainen (2004) näkee opettajaksi kasvun yksilöllisenä prosessina, jota opettajankoulutus ei kuitenkaan tue parhaalla mahdollisella tavalla. Putkimainen tutkintorakenne ei mahdollista henkilökohtaisen opinto-ohjelman luomista, jonka avulla opiskelija voisi reflektoida omaa työtään ja opettajuuttaan. Viime aikoina opettajankoulutukseen on kuitenkin Luukkaisen mukaan syntynyt uusia yhteistyömalleja, jotka tukevat prosessuaalisuutta. Luukkainen mainitseekin esimerkkinä

tämänkaltaisista malleista muun muassa verkkopohjaiset oppimisympäristöt. (Luukkainen 2004, 212.)

Luukkaisen (2004) mukaan opettajuuden tarkastelu on tärkeää erityisesti opettajankoulutuksen kannalta, koska opettajankoulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille mahdollisuus prosessoida omaa opettajuuttaan. Opettajan työn keskeisenä sisältönä tulisikin aina olla omien valmiuksien kehittämisen tukeminen. (Luukkainen 2004, 79.)

Erilaiset työelämän ja yhteiskunnan haasteet asettavat jatkuvasti paineita opettajille, jotka vaikuttavat myös opettajuuden kehittämiseen. Opettajan tulee olla työssään entistä aktiivisempi ja olla valmis kehittämään opettajuuttaan jatkuvasti vastatakseen yhä paremmin oppilaiden ja koko kouluyhteisön tarpeisiin. Luukkainen toteaa, että enää ei ole olemassa vain yhtä opettajuutta, vaan monta opettajuuden tulkintaa. (Luukkainen 2004, 81.)

Opettajan työtä tarkastellaan usein lähinnä luokkahuonekeskeisesti, vaikka koulu kattaakin vain osan lasten ja nuorten ajankäytöstä. Opettajan työ on siirtymässä yhä enemmän luokkahuoneesta erilaisiin verkostoihin ja projekteihin ja erilaiset sähköiset viestimet ovat yhä tärkeämpi työkalu pedagogisessa viestinnässä. Median suuri vaikutus, erilaiset nuorisokulttuurit ja sosiaaliset vertaisryhmät heijastuvat myös opettajuuden tarkasteluun. Yhdyn Luukkaisen (2004) mielipiteeseen siitä, että opettajuus tulee olemaan jatkossa yhä enemmän muutosten kohtaamista ja tulkintaa sekä niihin sopeutumista, mutta opettajan perustehtävä, opettaminen ei muutu. Oppiminen on jo nyt siirtynyt luokan ulkopuolelle ja kohti informaaleja oppimisympäristöjä ja tässä mediakasvatus on avainasemassa. Tätä suuntaa tukee erityisesti tieto ja viestintätekniikan kehittyminen, sekä erilaiset uudet informaaliset oppimisympäristöt. (Luukkainen 2004, 212, 250.)

3.2 Opettajan mediakompetenssista kohti elokuvakompetenssia

Kotilaisen (2000) mukaan mediakompetenssi yhdistyy opettajan ammattitaitoon, eli opettajaidentiteettiin ja opettajuuteen. Mediakompetenssiin kuuluu sitoutuminen mediakasvatuksen toteuttamiseen, aktiivisen oppimisen työtavat, kriittinen autonomia mediakasvattajana sekä pyrkimys yhteistyöhön sekä koko kouluyhteisössä että luokkahuoneen ulkopuolella. Aktiivisessa oppimisessa opettajan tulee ottaa uusi rooli verrattuna perinteiseen tiedonjakajaan. Käytännössä tämä tarkoittaa opiskelijan omia tietoja ja taitoja soveltaa näitä aktiivisen oppimisen taitoja mediaopetuksessa. Kriittisellä autonomialla Kotilainen tarkoittaa kyselevää, tutkivaa otetta mediakasvatustyöhön sekä eettistä vastuuta oppilaiden kasvusta medialukijoina. Kriittiseen

autonomiaan liittyy myös oman opetuksen ja tavoitteiden itsereflektointi. (Kotilainen 2000, 8, 21, 36.)

Mediakompetenssi muodostuu moninaisten mediasuhteiden valmiuksista ja taidosta käsitellä, ymmärtää, arvioida, arvottaa ja välittää mediaa ja sen merkityksiä. Mediakompetenssin voidaan siis katsoa olevan eräänlainen medialukutaidon ja mediatajun toiminnallinen muoto. Sitä ei kuitenkaan voida pitää lopullisena valmiutena alati muuttuvan median vuoksi. Mediakompetenssiin kuuluvat myös yksilön omat mediakokemukset ja tavoitteet, jotka määräytyvät yksilön tarpeesta käsin. (Kupiainen 2009, 176; Kotilainen 1999, 39.)

Variksen (1998) mukaan viestintäkasvatuksen (mediakasvatuksen) tavoitteena on mediakompetenssi tai kommunikatiivinen kompetenssi, johon sisältyy neljä erilaista osaamisen aluetta. Ensimmäinen alue, mediakritiikki, edellyttää yksilöltä reflektiivistä kykyä analysoida vastaanottamaansa tietoa ja sitä kautta myös eettistä arviointia ja yhteiskunnallisten kysymysten pohtimista. Toinen alue on mediaoppi, jolla tarkoitetaan tietoa eri medioista ja niiden käytöstä. Lisäksi mediakompetenssiin kuuluu kyky käyttää mediaa ja ymmärtää omia käyttötarkoituksiaan. Neljäs alue liittyy median muotoiluun, mediakompetenssin kehittymisen kannalta luovan sekä innovatiivisen mediaympäristön luomiseen. (Varis 1998, 375–376.)

Varis (1998, 388) pitää mediakompetenssia ennen kaikkea kansalaistaitona, jota tarvitaan nykyisessä tietoyhteiskunnassamme. Varis korostaa mediakompetenssin kommunikatiivisuutta, ihmisten kykyä tuottaa ja käyttää erilaisia viestimiä sekä kriittisesti arvioimaan niiden tuottamia sanomia. Kotilainen (1999) liittää mediakompetenssiin myös yksilön omat tunteet ja mediakokemukset. Mediakompetenssi on tilanne ja toimintaympäristökohtainen valmius, jossa on keskeistä toimijan monipuolinen osaaminen, kuten taito ymmärtää mediaa ja erilaisia mediatekstejä. Kotilainen (2000) näkee, että parhaimmillaan mediakompetenssi voi rakentua vahvistuneeksi toimijuudeksi, jonka avulla yksilö voi muuttaa elämänsä suuntaa ja kokea jopa voimaantumisen tunteita. (Kotilainen 1999, 38; Kotilainen 2000, 36.)

Elokuvakasvatuksessa elokuva ei ole vain fiktion ja tarinankerronnan, vaan havainnoinnin, ajattelun, oppimisen, ja mielipiteenilmaisun väline. Samaa ajattelutapaa tulisikin soveltaa, kun pohditaan, millaisista elementeistä opettajan mediakompetenssi muodostuu, kun sitä tarkastellaan elokuvan näkökulmasta. Tässä voitaisiinkin puhua opettajan *elokuvakompetenssista*. Elokuvakompetenssilla tarkoitetaan erilaisia elementtejä, jotka liitän valmiuteen toimia elokuvakasvattajana ja opettajana nimenomaan elokuvan näkökulmasta.

OPETUSSUUNNITELMA	PEDAGOGIIKKA	OPETTAJUUS
Kuvataiteen opetussuunnitelma	Kuvataidekasvatus Mediakasvatus	Esteettinen elokuvakasvatus Mediakasvatuksellinen elokuvakasvatus
Aktiivinen oppiminen	Elokuva oppimisen kohteesta oppimisen välineeksi	Elokuvanlukutaito
Monilukutaito	Elokuva itseilmaisun, vuorovaikutuksen ja tutkimisen välineenä	Audiovisuaalisen ajattelun kehittäminen

Taulukko 1: Hahmotelma Opettajan elokuvakompetenssin osa-alueista.

Elokuvakompetenssia havainnollistaakseni olen yllä olevan laatinut taulukon, johon olen kerännyt erilaisia opettajan elokuvakompetenssin osa-alueita suhteessa opetussuunnitelmaan, opettajan toteuttamaan pedagogiikkaan ja opettajuuttaan. Esimerkiksi uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) olen nostanut esille kuvataiteen opetussuunnitelman, laaja-alaista osaamista tukevan monilukutaidon sekä aktiivisen oppimisen merkityksen. Toki kaikki taulukossa mainitut käsitteet liittyvät kaikki toisiinsa, mutta ryhmittelyn avulla olen pyrkinyt selkeyttämään ja yksinkertaistamaan opettajan elokuvakompetenssin eri osa-alueita.

Pedagogiikkaan liitän sekä kuvataide- että mediakasvatuksen, koska elokuvakasvatuksen voidaan katsoa edustavan molempia näkökulmia. Ismo Kiesiläisen lanseeraamassa Kamerakynä-pedagogiikassa videokamera nähdään välineenä, joka opettaa tulkitsemaan, luomaan ja käyttämään kuvallisia viestejä. Taustalla on ajatus videokamerasta audiovisuaalisen kulttuurin kynänä, jota voi käyttää työvälineenä eri oppiaineissa ja monilukutaidon työkaluna. (Kiesiläinen 2015, 3-4.) Tällaista ”oppimisen kohteesta oppimisen välineeksi”-ajattelumallia tulisi soveltaa myös elokuvakompetenssia määriteltäessä.

Elokuvakompetenssiin kuuluu myös opettajan audiovisuaalisen ajattelun kehittäminen, eli ympärillä olevan audiovisuaalisen maailman havainnointi, oman itsensä ilmaisu sekä liikkuvan kuvan havainnointi. Kiesiläisen (2015, 5) mukaan henkilökohtainen suhde elokuvavälineisiin mahdollistaa kriittisemmän ja syvällisemmän suhteen myös elokuvataiteeseen. Tähän liittyy myös elokuvalukutaito, joka Kovasen (2013, 11) mukaan käsittää taidon eritellä ja ymmärtää sekä elokuvan muotoa ja rakennetta että sisältöjä ja teemoja.

Kotilainen (2000) huomauttaa, että opettajille rakentuu eri tavalla painottuneita mediakompetensseja. Sama ajattelutapa voisi olla rinnastettavissa elokuvakompetenssin rakentumiseen. Kotilaisen (2000) mukaan mediakompetenssiin rakentumiseen vaikuttavat niin

opettajan omat valmiudet, persoonallisuus, elämäнкаari kuin opetettavat aineetkin. Lisäksi opettajien erilaiset taustat vaikuttavat siihen, millä tavoin opettaja on sitoutunut ja syventynyt mediakasvatukseen. (Kotilainen 2000, 27.)

3.3 Monilukutaito perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2016

Uudessa, vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostuu erityisesti laaja-alaista osaaminen, joka korvaa aiemmassa opetussuunnitelmassa olleet aihekokonaisuudet. Yhtenä laaja-alaisen osaamisen osa-alueena ja opetussuunnitelmana on uusi käsite monilukutaito, jonka esikuvana monilukutaidon käsitteelle on englanninkielinen termi ”multiliteracy.” Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monilukutaito määritellään seuraavalla tavalla: Monilukutaito on taito tuottaa ja tulkita erilaisia tekstejä, toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten. Lukutaitoa ei nähdä pelkkänä teknisenä taitona, vaan meillä tulisi olla erilaisia lukutaitoja eri tarpeita ja tilanteita varten. Monilukutaito on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoja eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla. Monilukutaito kattaa siis erilaiset lukutaidot, kuten peruslukutaidon, kirjoitustaidon, matemaattisen lukutaidon, kuvanlukutaidon, medialukutaidon ja digitaalisen lukutaidon. ((Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,16.)

Monilukutaitoon liittyy laaja tekstikäsitys, jonka mukaan viestit voivat olla muun muassa kirjoitettuja, puhuttuja, audiovisuaalisia, painettuja, analogisia tai digitaalisia. Monilukutaitoa on tarkoitus opiskella jatkumona koko perusopetuksen ajan osana kaikkien oppiaineiden opiskelua. Taidon tarpeellisuutta perustellaan sillä, että oppilaat tarvitsevat taitoja tulkitakseen maailmaa ympärillään ja hahmottaakseen sen kulttuurista monimuotoisuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20–21.)

Monilukutaito käsitteenä tuo Luukan (2013, 2) mukaan virheellisesti mieleen pelkän tekstien lukemisen ja tulkinnan, vaikka ideana on tarkastella niin tulkintaa kuin tuottamista saman taidon eri puolina. Taidolla ei tarkoiteta vain yksilöllistä, kognitiivista taitoa, joka siirtyisi automaattisesti vuosiluokalta toiselle, vaan valmiutta hyödyntää tilanteisiin ja kulttuuriin sidoksissa olevia käytänteitä, tapoja toimia monimuotoisten tekstien kanssa

Opetussuunnitelmassa moni-sanalla on haluttu laajentaa monilukutaidon käsitettä neljään eri suuntaan, jotka ovat monikulttuurisuus, monimediaisuus, monitilanteisuus ja monimodaalisuus. Modaalisuudella on haluttu ennen kaikkea viitata siihen, että ilmaistessamme eri merkityksiä tekstin avulla meillä on käytössämme lukemattomia erilaisia muotokieliä, kuten kieli, symbolit, numerot,

kuvat ja ääni, joita monilukutaitoisen ihmisen tulisi osata tulkita. Medialla viitataan kykyyn käyttää erilaisia medioita ja ymmärtää niiden toimintaa. Medialla tarkoitetaan monilukutaidon yhteydessä pikemminkin välineitä ja ympäristöä, jossa tekstit sijaitsevat, kuin perinteisiä joukkotiedotusvälineitä. Tilanteisuus tarkoittaa yksinkertaisesti ymmärrystä siitä, että tilanteella on vaikutusta lukemisen ja kirjoittamisen käytänteisiin ja monilukutaitoisen ihmisen tulisi osata valita kuhunkin tilanteeseen sopiva toimintatapa. Kulttuurilla halutaan viitata erityisesti siihen, miten eri tiedonaloilla on omat kulttuurisesti muovautuneet tapansa tuottaa ja tulkita tekstejä. (Luukka 2013.)

Laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteiden lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan esille vuosiluokkien 1-2 sekä 3-6 tavoitenäkökulmat. Vuosiluokilla 1-2 monilukutaidon kehittämistä on tarkoitus tukea ennen kaikkea moniaistisuuden ja kokonaisvaltaisuuden avulla. Oppilaita tulee kannustaa erilaisten tekstien tuottamiseen ja itseilmaisuun. Erilaisista lukutaidon osa-alueista mainitaan perinteinen luku- ja kirjoitustaito, matemaattinen lukutaito ja kuvanlukutaito. Toisaalta jo alkuopetusikäisiä oppilaita on tarkoitus kannustaa miettimään esimerkiksi faktan ja fiktion suhdetta ja näin opetuksessa tuetaan kriittisen ajattelun kehittymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,20.)

Vuosiluokilla 3-6 monilukutaidon opiskelussa painottuvat sen sijaan tulkitsemisen, tuottamisen ja arvioinnin roolit. Erilaisten tekstien aktiivinen lukeminen ja tuottaminen koulutyössä ja vapaa-aikana sekä teksteistä nauttiminen katsotaan edistävän monilukutaidon kehittymistä. Perustaitojen hallintaa syvennetään, mutta samalla oppilaita ohjataan havainnoimaan tekstejä erilaisista näkökulmista ja pohtimaan esimerkiksi tekstien erilaisia vaikutuskeinoja. Tavoitteissa korostuukin erityisesti kriittisen lukutaidon merkitys ja oppilaiden kannustaminen omaehtoiseen työskentelyyn, tiedon vertailuun ja arviointiin sekä median tuottamien näkemysten ja todellisuuden havainnointiin. Kriittistä lukutaitoa lähestytään oppilaslähtöisyyden kautta, sillä sitä on tarkoitus kehittää nimenomaan oppilaille merkityksellisissä kulttuurisissa yhteyksissä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,166).

Oppiainekohtaisesti monilukutaito tulee parhaiten esille äidinkielen ja kirjallisuuden sekä erityisesti kuvataiteen opetukselle asetetuissa yleisissä tavoitteissa. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa korostuu laaja tekstikäsitys sekä monipuolinen eri viestintäympäristöjen käyttö. Oppiaine nähdään monitieteisenä taito-, tieto- ja kulttuuriaineena, jonka opetus perustuu laajaan tekstikäsitykseen. Mediakasvatuksessa on siirrytty kauemmaksi välinekeskeisyydestä kohti mediasisältöjen tuottamista ja tulkitsemista kulttuurisena ilmiönä. (POPS 2014, 168–169.)

Kuvataiteen opetussuunnitelma on muuttunut huomattavasti kohti visuaalista kulttuurikasvatusta, jossa korostetaan visuaalisen kulttuurin ymmärtämistä, havaitsemista ja arviointia. Näin oppilaita halutaan kannustaa kohti monilukutaitoa hyödyntämällä visuaalisuutta sekä muita tiedon tuottamisen ja esittämisen tapoja. Itse kuvataide ja kuvallinen kulttuuri nähdäänkin lähinnä tiedollisen tutkimisen ja analyysin kohteena. Oppilaiden kannustaminen käyttämään erilaisia välineitä, materiaaleja, teknologioita ja ilmaisun keinoja on selkeä viittaus yhteen monilukutaidon osa-alueista, monimediaisuuteen. Lisäksi tavoitteisiin on kirjattu selkeä viittaus medialukutaitoon, sillä oppilaita tulisi kannustaa tarkastelemaan kuvallisen vaikuttamisen keinoja omissa ja muiden kuvissa. (POPS 2014, 297.)

Monilukutaidolle on olemassa myös oma pedagoginen mallinsa, jota uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan huomioida, vaan monilukutaito nähdään pelkästään taitona, joka opitaan ja jota kehitetään. Artikkelissa ”A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” New London Group esittelee monilukutaidon pedagogisen mallin, joka ei rajoita ajatuksiaan pelkästään lukutaitoon, vaan tähtää laajempaan sosiaaliseen muutokseen, toimijuuteen sekä yhteiskunnallisuuteen. (The New London Group 1996, 60.) Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa monilukutaito olisikin voitu sitoa esimerkiksi tähän alun perin äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelun tarkoitettuun pedagogiikkaan ja saada sille selkeä kasvatuksellinen pohja.

Kyseisessä pedagogisessa mallissa lukutaito nähdään ennen kaikkea luovana, erilaisten merkityksien rakentamisen prosessina, joka voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa aloitetaan merkitysten luominen erilaisista merkityslähteistä (*available designs*), jotka ovat meillä jo olemassa olevia resursseja. Tekstit nojaavat aina yhteisön luomiin konventioihin, jotka riippuvat siitä mihin tarkoitukseen tai millaisessa sosiaalisessa tilanteessa teksti on luotu. Tekstit eivät siis synny tyhjästä, vaan ne rakentuvat erilaisten olemassa olevien merkitysjärjestelmien diskurssien, tiedon esittämiskäytänteiden, varaan. Sanalla teksti ei kuitenkaan haluta tässä yhteydessä viitata pelkästään kirjoitettuun tekstiin, vaan myös esimerkiksi kuvaa, ääntä tai liikettä voidaan kutsua tekstiksi. (The New London Group 1996, 74-75.)

Toinen vaihe, *Designing*, on olemassa olevien merkityslähteiden (*available designs*) käyttämistä. Niiden käyttäminen luo tai muuttaa vääjäämättä olemassa olevaa tietoa, sosiaalisia suhteita ja identiteettejä riippuen olosuhteista joissa designing tapahtuu. Samalla se muuttaa tietoisuuttamme muodostaessamme uusia konstruktioita ja mielikuvia meitä ympäröivästä todellisuudesta. Designing on siis vanhan tiedon hyödyntämistä uuden luomisessa. Aina kun esimerkiksi kirjoitamme, puhumme tai luemme jotakin, tuotamme uusia merkityslähteitä. Viimeinen vaihe, *re-designing* on kahden ensimmäisen vaiheen summa, jonka seurauksena ajattelussamme tai

toiminnassamme tapahtuu jotakin muutoksia, tai syntyy jotakin konkreettista esimerkiksi tekstin muodossa. (The New London Group, 1996, 75–76.)

Koulukino Laudaturissa on pyritty avaamaan opetussuunnitelman perusteita elokuvakasvatuksen näkökulmasta, jotta sen hyödyllisyys OPS:ien käyttöönotossa ja sisältöjen avaamisessa havaittaisiin paremmin. Verkko-oppimateriaalin yhtenä tavoitteena on saada sen käyttäjät huomaamaan, miten erilaisia lähtökohtia ja näkökulmia elokuvakasvatus tarjoaa niin ilmiölähtöiseen oppimiseen kuin monilukutaitoon. (www.koulukino.fi/laudatur) Tästä syystä halusin tutkimuksessani perehtyä myös siihen, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on monilukutaidosta ja muokkaako Laudatur niitä jollakin tavalla. Olin kiinnostunut selvittämään, näkevätkö opiskelijat monilukutaidon pelkästään taitona, jota voidaan kehittää ja harjoittaa, vai onko heidän ajattelussaan havaittavissa piirteitä New London Groupin pedagogiikasta. Tutkimukseni pääkysymyksenä on selvittää, millaisia oppimiskokemuksia opettajaopiskelijoille rakentuu elokuvakasvatuksellisesta verkko-oppimateriaalista. Tutkimukseni alakysymys on seuraava: Millä tavoin elokuvakasvatuksellinen verkko-oppimateriaali tukee opettajaopiskelijoiden käsityksiä monilukutaidosta?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Verkko-oppimateriaali Koulukino Laudatur

Koulukino Laudatur on verkko-oppimisympäristö, jonka sisältö koostuu kotimaisista lyhytelokuvista ja dokumenteista, sekä niihin liittyvistä tehtäväpaketeista. Elokuvat on valittu siten, että ne sopivat eri oppiaineiden ja uuden perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin. Lisäksi sivustolla on opettajuus-osio, joka pyrkii ohjaamaan opiskelijoita pohtimaan myös omaa opettajuuttaan elokuvakasvatuksen keinoin. Sivusto on tarkoitettu opiskelijoiden ja OKL: ien opettajien vapaaseen käyttöön. He voivat rekisteröityä sivustolle itse, mikä mahdollistaa tehtävien tekemisen itsenäisesti. (www.koulukino.fi/laudatur)

Verkko-oppimateriaali on hyvin moniselitteinen termi, jota käytetään hyvin erilaisissa tarkoituksissa. Koska kyseessä ei ole vakiintunut käsite, verkko-oppimateriaaleista puhuttaessa voidaan käyttää myös synonyymisiä käsitteitä digitaalinen oppimateriaali tai e-oppimateriaali. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä verkko-oppimateriaali. Opetushallitus määrittelee e-oppimateriaalin verkossa olevaksi oppimiseen tarkoitetuksi aineistoksi, jota ovat esimerkiksi ilmiötä simuloivat oppimisaihiot, opetukseen tarkoitetut kuvapankit, itsenäiset verkkokurssit ja oppikirjojen oheismateriaalit. (Opetushallitus 2012, 51.)

Silander (2003) on päätenyt jakamaan verkko-oppimateriaalit kuuteen erilaiseen oppimateriaalityyppiin niiden käyttötarkoituksen ja sovellustyypin mukaan. Silander käyttää seuraavaa luokittelua oppimateriaaleille ja opetussovelluksille:

Autenttiset materiaalit

Autenttisina oppimateriaaleina voidaan pitää erilaisia raportteja, manuaaleja, www-sivuja tai tv-uutisia. Autenttisia materiaaleja ei siis ole alun perin tarkoitettu opetuskäyttöön, eivätkä ne toimi verkko-opetuksessa sellaisenaan, vaan vaativat ympärilleen ohjatun oppimisprosessin.

Jäsennetyt materiaalit

Jäsennellyt oppimateriaalit pohjautuvat yleensä autenttisiin materiaaleihin. Niiden pohjalta on muokattu eri lähteistä koostuvia jäsenneltyjä materiaaleja tai opetussovelluksia. Tällaisia materiaaleja ovat esimerkiksi tietosanakirjat tai multimediapohjaiset tietopankit. Jäsennetyt materiaalit eivät sisällä oppimisprosessin ohjausta, vaan oppijan vastuulle jää tiedon muokkaus ja käsittely.

Sisältöpohjaiset oppimismateriaalit ja opetussovellukset

Sisältöpohjaiset opetussovellukset on tyypillisesti sidottu tiettyyn oppiaineeseen ja aihekokonaisuuteen, kuten esimerkiksi oppikirjasarjojen verkko-oppimateriaalit ja ne ovat sisällöltään hyvin rajattuja. Sisältöpohjaiset oppimismateriaalit eivät myöskään varsinaisesti ohjaa oppijan oppimisprosessia, mutta tietoaines esitetään oppijalle pienissä osissa ja kronologisessa järjestyksessä, minkä on tarkoitus tukea oppimista.

Oppimisprosessia ohjaavat, kontekstisidonnaiset oppimateriaalit

Tämänkaltaiset oppimateriaalit ovat samalla tavalla kontekstisidonnaisia kuin sisältöpohjaiset oppimissovelluksetkin, mutta ne pyrkivät ohjaamaan oppijan oppimisprosessia.

Oppijan tiedonprosessointi ja oppimisen eteneminen on usein tarkoin kontrolloitua, jolloin oppijalta ei vaadita metakognitiivisia taitoja. Prosessia ohjaaviin oppimateriaaleihin luokitellaankin yleensä tietokoneavusteiset opetusohjelmat, jotka ovat oppijan tietotasoon mukautuvia.

Oppimisprosessia ohjaavat, kontekstivapaat oppimateriaalit

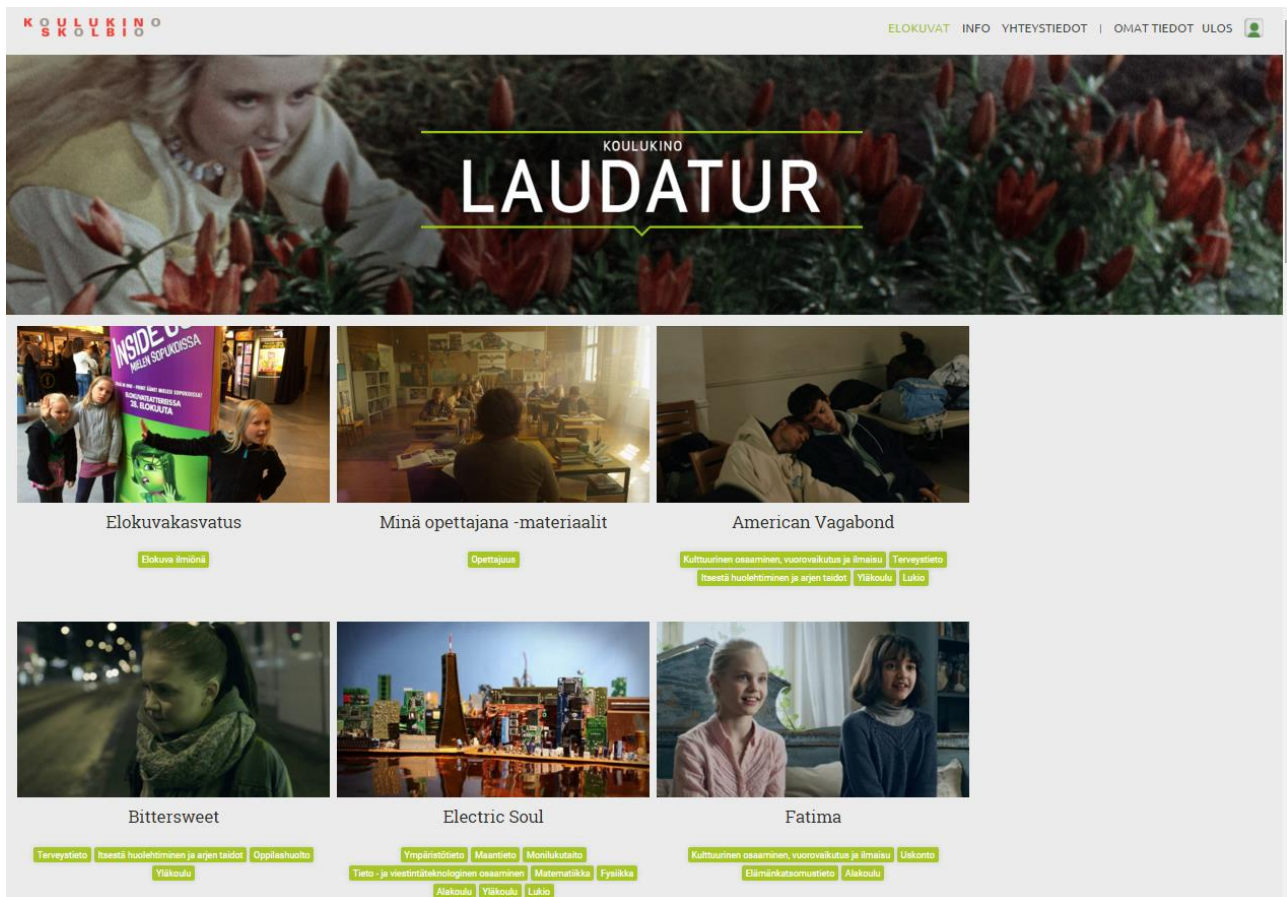
Tähän luokkaan kuuluvat sisältöriippumattomat oppimateriaalit ja opetussovellukset, jotka sisältävät oppimista ohjaavia elementtejä. Oppimisprosessin ohjaus voi perustua esimerkiksi johonkin pedagogiseen malliin, kuten tutkivaan oppimiseen. Tällaisia oppimismateriaaleja/sovelluksia ovat useat verkko-oppimisympäristöt.

Työkaluohjelmat

Työkaluohjelmat, kuten kuvan-, tai tekstinkäsittelyohjelmat ovat sovelluksia, jotka eivät ohjaa oppimisprosessia, mutta ovat käyttökelpoisia erilaisissa oppimisprosesseissa. (Silander 2003, 61–63.)

Yllä esiteltyjen määrittelyjen pohjalta Koulukino Laudaturia voidaan pitää dynaamisena e-oppimateriaalina, koska sen sisältö koostuu lähes kokonaan liikkuvasta kuvasta niin lyhytelokuvien, dokumenttien kuin koko illan elokuvienkin muodossa. Materiaali ei ole missään muodossa tulostettavissa ja toimii ainoastaan verkossa. Oppimateriaali sisältää oppimista ohjaavia elementtejä,

kuten tukikysymyksiä ja linkkejä toisille sivustoille, mutta kyseessä ei ole opetusohjelma, joka ohjaisi oppijan etenemään tietyn kaavan mukaisesti. Laudatur kannustaa aktiiviseen oppimiseen, jossa päävastuu oppimisesta on opiskelijalla itsellään. Silanderin (2003) luokittelun perusteella Laudaturia voisikin luonnehtia oppimisprosessia ohjaavaksi, kontekstivapaaksi oppimateriaaliksi.



Kuva 2: Koulukino Laudaturin etusivu.

Ylläolevassa kuvassa on verkko-oppimateriaali Koulukino Laudaturin etusivu sellaisena, kuin se sisään kirjautuneelle opiskelijalle näyttäytyy. Etusivua selaamalla opiskelija näkee yhdellä silmäyksellä kaikki oppimateriaaliin kuuluvat elokuvat sekä niihin liitetyt aihekokonaisuudet. Etusivulle on lisätty tutkimusaineistoni keruun jälkeen osuus ”Elokuvakasvatus,” jossa avataan käsitettä opiskelijoille.

4.2 Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston keruu

Keräsin tutkimusaineistoni Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoilta, joiden sivuaineena ovat 60 op:n laajuiset kuvataiteen opetettavan aineen opinnot. Kurssille osallistui yhteensä 10

opiskelijaa, jotka kaikki olivat naisia. Olin sopinut heidän opettajansa kanssa, että Laudaturin käyttö on osa sivuainekokonaisuuteen kuuluvaa kurssia ”Visuaalinen kulttuuri”. Kävin esittelemässä Koulukino Laudaturia opiskelijoille 29.9.2015. Tutustuimme yhdessä Laudaturin käyttöliittymään ja neuvoin opiskelijoita sivustolle rekisteröimisessä ja kirjautumisessa. Osa opiskelijoista rekisteröityikin sivustolle heti, koska heillä oli käytössä iPadit. Esiteltyäni oppimateriaalin jaoin heille paperisen tehtävänannon, (ks. liite 1) kerroin lyhyesti tutkimukseni taustoista ja keräsin heidän yhteystietonsa. Oma roolini oli toimia oppimisen ohjaajana. En ole ollut mukana verkko-oppimateriaalin tehtävien laatimisessa, enkä halunnut määritellä, millaisia elokuvia opiskelijat valitsivat. Annoin opiskelijoille kolme viikkoa aikaa perehtyä Laudaturin tarjoamaan verkko-oppimateriaaliaan ja tehdä sivustolta tehtäviä antamieni ohjeiden perusteella. Tehtävät tuli palauttaa sähköpostiini 20.10.15 mennessä. Tehtävät tuli suorittaa ryhmässä, mutta tehtävänantoon sisältyi myös yksi yksilötehtävä. Tehtävien tekemiseen ei ollut varattu aikaa kurssilla, vaan opiskelijoiden tuli suorittaa tehtävät omalla vapaa-ajallaan.

K O U L U K I N O

S K O L L I O

ELOKUVAT

INFO

YHTEYSTIEDOT

OMAT TIEDOT

ULOS

K O U L U K I N O

LAUDATUR

Minä opettajana

Elokuva osana opettajuutta

Elokuvien esittelyt

Valo

Tukimateriaalia

Mediasuhde

Elokuva tukee yhteistyökulttuuria

Minä opettajana -materiaalit

Minä opettajana -materiaalista löydät elokuvakasvatukseen ja yleisesti mediakasvatukseen liittyvää tietoa ja tehtäviä. Materiaalin keskiössä ovat oman mediasuhteen kehittyminen, elokuvan tarjoamat työkalut ammatti-identiteetin kehittämisen apuna sekä mediakasvatuksellisen työotteen vahvistaminen osana moniammatillista yhteistyön kulttuuria. Lähtökohtana on nähdä opettaminen uudistuvien opetussuunnitelmien kontekstissa, analyyttisen, tulkinnallisen ja teknologisen osaamisen kautta ainerajat ylittäen. Mediakasvatuksessa tavoitteena on ohjata yksilö mediasisältöjen tulkitsemiseen ja niiden omaan tuottamiseen, sekä kokonaisuuden ymmärtämiseen kulttuurisena ilmiönä. Huomio kiinnittyy siihen, että mediaesitykset eivät ole todellisuuden peilejä, vaan rakennettuja ja jäsenettyjä kuvia. Todellisuus siis kuvataan aina tietynlaisena. Elokuva on avain monilukutaidon avaamiseen.

Käsillä oleva materiaali auttaa refleктоimaan elokuvien opettaja-representaatiota omaan opettajaidentiteettiisi, ja tätä kautta vahvistamaan tietämystäsi itsestäsi opettajana sekä ymmärrystä median vaikuttavuudesta. Materiaalin avulla opit myös lukemaan elokuvaa, ja näin ollen ottamaan sen pedagogiseksi työkaluksi. Erityisesti huomaat kuinka tärkeää lasten ja nuorten oman kulttuurin arvostaminen ja kunnioittaminen on erilaisissa toimintaympäristöissä toimiessasi. Esiteltävät tehtävät ovat vinkkejä, joita voit soveltaa omaan pedagogiseen työhösi. Tehtävät toimivat inspiraation lähteenä.

Teksti: Kaisa Myllylä

Kuva 3: Koulukino Laudaturin Minä opettajana-osio

Yksilötehtävä perustui Laudaturin sivuilla olevaan Minä opettaja-osioon, jossa opiskelijoita pyydettiin pohtimaan omaa opettajuuttaan elokuvan kautta. Halusin varmistaa, että jokainen joutuisi pohtimaan omaa opettajuuttaan myös itsenäisesti, koska kyseessä on yksilöllisesti kehittyvä ominaisuus. Minä opettajana-osioon on liitetty runsaasti lisämateriaalia, jonka tarkoitus on helpottaa oman opettajuuden pohdintaa (kuvassa vihreässä sivupalkissa) sekä linkkejä erilaisille sivustoille, kuten uuden perusopetuksen opetussuunnitelman internetsivuille.

Koska kirjoitelmia oli vain 10 ja ne keskittyivät lähinnä opettajuuteen, halusin syventää tietämystäni haastattelemalla lisäksi kuutta opiskelijaa. Valitsin kirjoitelmien perusteella mahdollisimman erilaisia haastateltavia, koska halusin saada opiskelijoilta mahdollisimman monipuolisia kokemuksia Koulukino Laudaturista. Haastateltavieni ikäjakauma oli suhteellisen suuri. Nuorin haastateltavani oli 22-vuotias ja vanhin 46 vuotta vanha. Haastateltavani olivat joko neljännen (N=4) tai viidennen (N=2) vuosikurssin opiskelijoita. Heistä kaksi oli suorittanut aikaisemmin Steinerkoulun luokanopettajan tutkinnon. Kaikki haastateltavani olivat naisia.

4.3 *Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä*

Haastatteluaineistoni koostuu kuuden luokanopettajaopiskelijan haastattelusta, jotka toteutin lokamarraskuussa 2015. Tutkimushaastatteluja on luokiteltu eri strukturointiasteiden perusteella ja päädyin itse tekemään teemahaastatteluja, jotka luokitellaan puolistrukturoiduiksi. Puolistrukturoidulle menetelmille on ominaista, että jokin haastattelun näkökulma, esimerkiksi kysymykset on lyöty lukkoon, mutta vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin. Näin haastateltaville suodaan mahdollisuus vastata omin sanoin, eikä valmiiden vastausvaihtoehtojen mukaan. Hirsjärvi ja Hurme (2004) nimittävät puolistrukturoitua haastattelua nimenomaan teemahaastatteluksi, jolla viitataan haastattelun etenemiseen yksityiskohtaisten kysymysten sijaan teemoittain. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47–48.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2004) menetelmän esikuvana toimii Mertonin, Fiskin ja Kendallin fokusoitu haastattelu, joka kuitenkin poikkeaa jonkin verran teemahaastattelusta. Fokusoitu haastattelu edellyttää kokeellisesti aikaansaattua yhteistä kokemusta, kun taas teemahaastattelu antaa arvon yksilön kaikille kokemuksille, ajatuksille ja uskomuksille. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 48.)

Koin, että teemahaastattelun avulla on mahdollista ottaa parhaiten huomioon ihmisten erilaiset tulkinnat asioista ja niille annetut merkitykset verrattuna esimerkiksi strukturoituun lomakehaastatteluun. Lisäksi se tuntui minusta luontevalta ja joustavalta tavalta kerätä tietoja

opiskelijoiden kokemuksista. Koin, että haastattelun tarjoama mahdollisuus tarkentaa ja syventää haastateltavien vastauksia esimerkiksi lisäkysymysten avulla sekä mahdollisuus olla suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa sopisivat hyvin tutkimusaiheeseeni. Osasin jo ennakolta varautua siihen, että tutkimusaiheeni tulee tuottamaan hyvin erilaisia vastauksia. Hirsjärvi ja Hurme (2004) lukevatkin haastattelun eduiksi mm. sen, että haastattelun avulla voidaan saada vastauksia jotka tuottavat monitahoista tietoa. He myös korostavat sitä, miten haastattelu mahdollistaa ihmisen näkemisen subjektina. (2004, 44.)

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan tutkimushaastattelu rakentuu samoilla keinoilla ja samoihin vuorovaikutusta koskeviin yhteisiin oletuksiin kuin muutkin keskustelut, mutta erotuksena arkikeskusteluun ja tutkimushaastattelun välillä on sen erityinen tarkoitus ja osallistujaroolit. Haastattelijalla on tietty päämäärä, johon haastattelulla pyritään. Se on tiedon intressi, jonka vuoksi haastattelijalla tekee kysymyksiä, ohjaa keskustelua ja fokusoi sitä tiettyihin teemoihin. Haastattelijalla on tiedon kysyjän ja tiedon kerääjän rooli, haastateltavalla vastaajan, tiedon antajan rooli. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.)

Teemahaastattelu ei ole yhtä vapaa kuin esimerkiksi syvähaastattelu, vaikka sitä ei olekaan strukturoitu yhtä tarkasti kuin lomakehaastattelua, jossa kysymyksillä on tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelun haastattelurunko pitää kuitenkin suunnitella hyvin, jotta teemoja voidaan tarvittaessa syventää ja pohtia vaihtoehtoisia lisäkysymyksien muotoja. Haastattelijalla on usein jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista, joiden laajuus ja järjestys voi kuitenkin vaihdella haastattelusta toiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47–48; 184. Eskola & Vastamäki 2007, 28.) Laadin siis itsekin tutkimusongelmieni pohjalta haastattelurungon, jonka hyväksytin ohjaajallani ennen haastattelujen tekemistä. Teemahaastattelurunkoa laatiessani jouduin muutamaankin otteeseen miettimään kysymysten sanallista muotoilua. Pyrin pitämään kysymykset lyhyinä ja helposti ymmärrettävinä ja välttämään erikoistermien käyttöä.

Haastattelupaikka voi olla oikeastaan mikä tahansa, mutta yleensä haastattelut tehdään joko haastateltavan kotona, jossakin julkisessa tilassa tai haastateltavan työpaikalla. Paikan tulee olla sellainen, jossa haastattelut voidaan häiriöttä suorittaa. Tutkija voi antaa myös haastateltavan itse päättää missä haastattelut suoritetaan. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 74.) Itse päädyinkin tähän ratkaisuun, koska se tuntui luontevalta niin minun kuin haastateltavien kannalta.

Suoritin kaikki haastattelut yhtä lukuun ottamatta yliopiston tiloissa, koska haastateltavani ehdottivat sitä itse. Näin tapaamiset oli helppo järjestää tutuissa tiloissa opiskelijoiden aikataulujen puitteissa. Koska yksi haastateltavistani ei asunut Tampereella ja tapaamista olisi ollut muuten

hankala järjestää, suoritin haastattelun puhelimitse. Käytin haastattelun nauhoitukseen älypuhelimien puhelun nauhoittamistoimintoa.

Haastattelut sujuivat mielestäni hyvin. Pyrin tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman miellyttävän, jotta haastateltavat eivät olisi turhaan jännittäneet. Korostin haastattelun alussa, että tutkin opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia, joten esittämiini kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Olin kertonut sähköpostitse lähettämässäni haastattelukutsussa lyhyesti tulevan haastattelun teemoista, mutta kertosin teemat opiskelijoille ennen haastattelun aloittamista.

Haastattelujen kesto oli hyvin vaihtelevaa. Pisin haastattelu kesti 47 minuuttia ja lyhin 21 minuuttia. Keskimääräinen kesto oli 29 min. Osa haastateltavistani vastaili kysymyksiini hyvinkin polveilevasti ja esiin nousi aiheita, joita ei ollut haastattelurungossani. Toiset olivat hieman niukkasanaisempia ja kaipasivat enemmän jatkokysymyksiä ja selventäviä esimerkkejä.

Pyrin litteroimaan haastattelut mahdollisimman pian heti haastattelun jälkeen, kun haastattelutilanne oli itselläni vielä tuoreessa muistissa. Litteroin haastattelut sanasta sanaan, mutta jätin litteroimatta omat minimipalautteeni (joo, ahaa, just joo, kyllä) haastateltavan puheen keskeltä. Merkitsin tauot puheessa kolmen pisteen sarjoilla ja hakasulkeisiin kuvaukset haastateltavien äänenpainoista, huokauksista ja naurahduksista.

4.4 *Narratiivisuus omassa tutkimuksessani*

Narratiivista tutkimusta voi kuvailla luonteeltaan moninaiseksi ja väljäksi, koska sen sisällä ei ole täysin yhtenäistä tai selvärajaista ajattelutapaa. Narratiivisuutta voi kuitenkin pitää konstruktivistisena tutkimusotteena, joka korostaa näkemystä ihmisten roolia tiedon konstruoijina. Tieto maailmasta ja ihmisen käsitys ihmisestä itsestään, nähdään ikään kuin jatkuvasti muuttuvana kertomuksena, joka rakentuu ja muuttaa muotoaan koko ajan. Ihminen rakentaa kaiken tietonsa aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa varaan. Tieto koostuu monista kertomuksista ja saa jatkuvasti uutta materiaalia kulttuurisesta tarinavarannosta. (Heikkinen 2001, 145.)

Narratiivinen lähestymistapa sopii hyvin esimerkiksi sellaisiin tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita yksilöiden vapaasti kertomista asioista, eli tarinoista omasta elämästään. Narratiivisen tutkimuksen avulla voidaan esimerkiksi tarkastella sitä, miten yksilöiden tuottamat tarinat suhteutuvat laajempiin kulttuuriin kertomuksiin ja millaisia kulttuurisia elementtejä tarinoihin sisältyy. (Heikkinen 2001, 143.)

Tutkimukseni aineisto koostuu opiskelijoiden tuottamista kirjoitelmista ja heidän haastatteluistaan. Kyseessä ei ole narratiivinen tutkimus, mutta analysoin omassa tutkimuksessani opiskelijoiden tuottamia narratiiveja, eli heidän kirjoituksia omasta opettajuudestaan. Heikkisen (2001) mukaan narratiivisen tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: tutkimus joko käyttää materiaalinaan kertomuksia tai vaihtoehtoisesti tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. Narratiivien analyysi kohdistaa huomion kertomusten luokitteluun erillisiin luokkiin esimerkiksi kategorioiden avulla, kun taas narratiivisessa analyysissä painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten perusteella. (Heikkinen 2001, 144.) Omassa tutkimuksessani luokittelen ja tematisoin opiskelijoiden kirjoituksia omasta opettajuudestaan. En siis pyri tutkimuksellani tuottamaan mitään uutta kertomusta tai tekemään esimerkiksi juonirakenneanalyysiä opiskelijoiden kirjoitelmista.

4.5 *Aineiston analysointi*

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyväsen (2010) mukaan aineiston analysointiin ja tulkintaan ei ole yhtä systemaattista tapaa, vaan tutkijan on valittava itse, millaisen lähestymistavan aineistoonsa hän valitsee. Kun kyseessä on esimerkiksi haastatteluaineisto, siihen tutustuminen ja alustavan analysoinnin tekeminen on hyvä aloittaa samanaikaisesti mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Vaikka aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat toisiinsa liittyviä osatehtäviä, vaiheiden eri tehtävät on silti hyvä tunnistaa. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 11.)

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan tutkijan tulisi jo miettiä aineiston analysointitapaa jo aineistoa kerättäessä. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 135.) Pyrin jo haastatteluaiheessa tyypittelemään ja hahmottelemaan tekemiäni havaintoja eri ilmiöistä tekemällä muistiinpanoja haastattelujen aikana. Jo opiskelijoiden kirjoitelmia ja ensimmäisiä haastatteluja tehdessäni minusta tuntuikin siltä, että aineiston teemoittelu voisi olla sopiva tapa aineistoni analysointiin.

Teemoittelussa on kyse aineiston pelkistämisestä siten, että tekstistä etsitään olennaisimmat asiat ja tarkastellaan aineistosta esiin nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä tutkimushenkilöille. Teemoittellessaan aineistoa tutkija lukee tekstiä useaan kertaan pyrkien löytämään tekstistä sen keskeiset merkitykset. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 172.)

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan teemoittelu on luonteva analysointitapa esimerkiksi teemahaastatteluaineiston läpikäymiseen, mutta soveltuu myös muunlaisen aineiston, kuten kirjoitelmien läpikäyntiin. Teemoja muodostetaan useimmiten aineistolähtöisesti etsimällä

tekstimassasta (esimerkiksi haastattelu tai kirjoitelma) niitä yhdistäviä tai erottavia seikkoja. Yleensä pyritään löytämään päätema/teemoja, joiden alle muodostetaan alateemoja.

Teemat voivat pohjautua esimerkiksi teemahaastattelun teemoihin, mutta tavallisesti lähtökohtateemojen lisäksi esiin nousee lukuisia muitakin teemoja. Tutkijan tulee kuitenkin huolehtia siitä, ettei hän luo tekstiin sellaisia teemoja, joita siellä ei ole. Syntyneitä teemoja ja merkitysverkostoja tulee jaksaa tarkastella kriittisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 173; Moilanen & Räihä 2001, 55–56.) Lisäksi Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) muistuttavat, että aineistosta ei koskaan itsestään nouse mitään, vaan aineiston käsittelyä tulisivatkin ohjata tutkimuskysymykset, tutkijan lukemisen tapa sekä tulkinta ja valinnat. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 15.)

On tärkeää kuitenkin muistaa, että pelkkä aineiston jaottelu isoihin luokkiin ja kertominen, mitä aineistoa mihinkin luokkaan sisältyy, ei kuitenkaan riitä. Jos analysointi jätetään tähän, on kyse lähinnä aineistoturismista, jossa aineisto ”jätetään puhumaan puolestaan.” Analyysivaiheen tehtävä on saada aineistosta systemaattisen läpikäynnin perusteella irti jotakin, joka suorissa lainauksissa ei sellaisenaan ole läsnä. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 19.)

Teemojen muodostamisessa tutkija voi käyttää apunaan esimerkiksi koodausta. Taulukointi voi auttaa tutkijaa hahmottamaan, mitkä seikat aineistossa ovat keskeisiä ja mitkä voisivat olla niiden yhteisiä nimittäjiä, teemoja. Kun aineistoa järjestellään teemojen mukaan, kunkin teeman alle kerätään esimerkiksi kustakin haastattelusta ne kohdat, joissa puhutaan ko. teemasta esimerkiksi tekstinkäsittelyohjelman avulla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) huomauttavat, että tutkimusraportti ei saa olla vain kokoelma peräkkäisiä sitaatteja ilman tutkijan kommentointia tai kytkentöjä teoriaan. Jokaisen sitaatin tulee olla harkittu. Sitaattien tarkoitus on toimia havainnollistavina esimerkkeinä ja tarjota lukijalle todisteita, että luotujen teemojen ja analyysin taustalla on todellinen aineisto.

Aloitin aineistoni analysoinnin lukemalla opiskelijoiden kirjoitelmat omasta opettajuudestaan. Luin tulostetut kirjoitelmat muutaman kerran läpi pohtien mielessäni kirjoitelmista esiin nousevia alustavia teemoja ja tein muistiinpanoja. Sen jälkeen aloitin teemojen muodostamisen. Aloitin etsimällä opiskelijoiden kirjoitelmista opettajuuteen liittyviä asioita keräämällä erilliseen Word-tiedostoon kirjoitelmista ne kohdat, jotka liittyivät opettajuuteen. Sen jälkeen luin aineiston jälleen läpi muutamaa otteeseen ja aloin muodostaa teemakokonaisuuksia.

Toimin samalla tavoin haastatteluaineiston kanssa. Litteroituani haastattelut luin ne useaan kertaan läpi, tarkastelin niitä huolellisesti, vertailin sisältöjä ja aloin järjestellä aineistoa teemoittain. Analyysin avulla tarkoitukseni oli tiivistää aineistoa ja tulkita sitä sekä käydä vuoropuhelua teorian ja oman ajattelun kanssa. Teemoiteltuani aineiston aloin liittää siihen teoriaa ja aiempien tutkimusten havaintoja liittääkseni tutkimuksen aikaisempaan samaa aihetta käsittelevään keskusteluun.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jossa aineistoa kerätään monissa vaiheissa, analyysia tehdään pitkin tutkimusprosessia (Hirsjärvi ja Hurme, 2011, 209.) Olen myös itse pyrkinyt tekemään samoin. Saatuani kirjoitelmat opiskelijoilta aloitin heti niiden alustavan aineiston, jota jatkoin kunnes pääsin järjestämään ja analysoimaan haastatteluaineistoani. Pyrin pitämään kirjoitelmat ja haastatteluaineistot erillään analyysivaiheessa, jotta ne eivät sekoittuisi keskenään. Kun olin analysoinut ne erikseen, liitin aineistot yhteen ja vertailin niiden sisältöjä.

Olen merkinnyt haastatteluaineiston sitaatteihin opiskelijan iän: Esimerkiksi O23 tarkoittaa 23-vuotiasta opiskelijaa. Koska kaikki haastattelemanı opiskelijat olivat naisia, en ole merkinnyt sukupuolta sitaatteihin. Kirjoitelmasitaateissa olen merkinnyt opiskelijan iän samalla tavalla, mutta olen lisännyt alkuun kirjaimen K ja kirjoitelman numeron, esimerkiksi K1O23.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Opiskelijoiden elokuvakasvattajuudesta

Kotilaisen (2005) mukaan pedagogin mediakompetenssin pohjana ovat kokemukset, kiinnostus, mediataidot ja mediakoulutukset. (Kotilainen 2005, 149.) Jotta voisin selvittää, miten verkko-oppimateriaali tukee opettajaopiskelijoiden media/elokuvakompetenssin ja elokuvakasvattajuuden rakentumista, halusin ensin tietää millaisia aikaisempia media- tai elokuvakasvatuksen opintoja he ovat suorittaneet, miten he määrittelevät elokuvakasvatuksen, kokevatko he elokuvakasvatuksen aseman tarpeelliseksi koulussa ja tulisiko opettajankoulutukseen sisältyä enemmän elokuva- tai mediakasvatuksen opintoja.

Näistä eri elementeistä muodostuvat tutkielmassani haastateltavien opiskelijoiden elokuvakasvattajuuden perusteet, josta etenen tarkastelemaan, miten verkko-oppimateriaali vaikuttaa heidän elokuvakasvattajuuteensa, opettajuuteensa ja heidän käsityksiinsä monilukutaidosta.

Opiskelijoiden aiempi verkko-oppimateriaalien käyttö oli hyvin vähäistä. Moodlen kaltaisia verkko-oppimisympäristöjä tai kirjasarjojen tarjoamia, ohjattuja oppimateriaaleja lukuun ottamatta opiskelijat eivät olleet käyttäneet aikaisemmin verkko-oppimateriaaleja opiskelussaan. Opiskelijoiden käyttämät oppimismateriaalit ovat olleet siis Silanderin (2003) luokituksen mukaisesti lähinnä oppimisprosesseja ohjaavia ja kontekstisidonnaisia, jolloin oppiminen ja tiedonprosessointi on tarkoin kontrolloitua (Silander 2003, 61). Ainoastaan yksi haastateltavista kertoi käyttäneensä aikaisemmin elokuvakasvatuksellista verkko-oppimateriaalia DOKKINOA, joka koostuu lapsille nuorille suunnatuista lyhytelokuvista ja dokumenteista sekä niihin liittyvistä opetusmateriaaleista.” (Mikä on DOKKINO” <<http://docpoint.info/dokkino/mika-dokkino/>> 23.11.2016.)

Yhtä haastateltavaani lukuun ottamatta kaikkien haastateltavieni aikaisemmat media-, tai elokuvakasvatuksen opinnot olivat myös hyvin vähäisiä. Toisella Steiner luokanopettajista ei ollut

omien sanojensa mukaan ollut minkäänlaisia mediaan liittyviä opintoja taustalla. Varsinaisia puhtaasti elokuvakasvatukseen liittyviä opintoja ei ollut yhdelläkään haastateltavalla.

No mediakasvatuksesta sen verran, että ensimmäisellä vuosikurssilla meillä oli tää lyhkäinen mediakurssi joka käytiin kaikki pakollisena. Sitten nyt ku on noissa kuviksen erkkareissa nii on jonkin verran nuita mediakursseja mitä käyvään muitten opiskelijoitten kanssa tuolta journalistiikkapuolelta. Elokuvakasvatukseen mä en äkkiseltään keksi mitään. (023)

Neljässä haastattelussa kävi ilmi, että opiskelijat olivat suorittaneet ensimmäisellä vuosikurssilla yhden, kaikille luokanopettajaopiskelijoille pakollisen mediakasvatuksen kurssin. Lisäksi opiskelijat olivat suorittaneet kuvataiteen opetettavan aineen opintoihin liittyen yhden englanninkielisen mediakurssin. Englanninkielisiä kursseja oli mahdollisuus suorittaa 5-10 opintopisteen edestä. Opiskelijoiden mukaan mediakasvatusta oli sivuttu muillakin kursseilla, mutta varsinaisia mediakursseja oli vähän. Käytännössä tämä tarkoittaa siis sitä, että jos haastattelemani opiskelijat eivät olisi suorittaneet kuvataiteen opetettavan aineen opintoja, OKL:ssä saatu mediakasvatuksen opetus olisi jäänyt vain yhteen kurssiin.

Yksi haastateltavista erosi muista merkittävästi taustansa vuoksi, sillä hän kertoi suorittaneensa muihin haastateltaviin verrattuna suhteellisen paljon mediakasvatuksen opintoja. Haastateltava oli suorittanut avoimessa yliopistossa 25 opintopisteen laajuiset mediakasvatuksen perusopinnot ja niiden lisäksi Tampereen yliopistossa 15 opintopistettä englanninkielisiä mediakursseja. Lisäksi haastateltava mainitsi suorittaneensa aikaisemmin myös draamakasvatuksen opintoja, jotka hänen mukaansa sivusivat myös elokuvaa.

Mediakasvatuksen asema opettajankoulutuksessa

Korhonen ja Rantala (2007) selvittivät tutkimuksessaan mediakasvatuksen asemaa opettajankoulutuslaitoksissa tarkastelemalla OKL:ien opetussuunnitelmia. Tutkimuksessa selvisi, että mediakasvatus ja mediakasvattajuus näyttäytyivät opiskelijoille kovin pirstaleisina, lähinnä yksittäisten kurssien muodossa. Oli harvinaista, että teema kulkisi laaja-alaisena ja läpäisevänä halki koko koulutuksen. Korhonen ja Rantala pohtivatkin, voiko opettajaksi opiskelevien kohdalla tapahtua aitoa sitoutumista aiheeseen, jos mediakasvatus jää opiskelijoiden oman taustan, kokemuksen ja kiinnostuksen varaan. (Korhonen ja Rantala 2007, 464.)

Korhosen ja Rantalan (2007) tutkimustulokset tukevat myös oman tutkielmani tuloksia. Kaikki haastattelemani opiskelijat kokivat, että heidän opintoihinsa tulisi sisältyä enemmän

media/elokuvakasvatuksen opintoja. Opiskelijat pitivät media/elokuvakasvatuksen toteuttamista vaikeana, koska kokivat, että he eivät saa koulutuksestaan riittäviä valmiuksia media/elokuvakasvatuksen toteuttamiseen vaan se jää heidän oman aktiivisuutensa varaan.

Jakku-Sihvosen (2006) mukaan opettajankoulutuksessa tulisikin panostaa enemmän teatteritaiteeseen ja elokuvakasvatukseen, koska ne kiinnittävät katsojan tarkkaavaisuuden ja onnistuvat usein herättämään älyllis-emotionaalisia prosesseja, joiden tietoisuutta avartava merkitys on suuri ja vaikutuksiltaan moniulotteinen. (Jakku-Sihvonen 2006, 6.) Saman mielipiteen jakoivat myös haastattelemani opiskelijat, jotka tulevana kuvataiteen opettajina pitivät tärkeänä myös elokuvakasvatuksen esteettistä ulottuvuutta.

Opiskelijat olivat myös huolissaan siitä, onko heillä aikaa ja resursseja hankkia tarvittavia tietotaitoja valmistumisensa jälkeen. Kolme haastateltavaa mainitsikin, että elokuvakasvatuksesta voisi järjestää erillisen kurssin OKL:ssä, jossa käytäisiin läpi elokuvan tekemiseen, katsomiseen ja analysointiin liittyviä asioita. Näin yksi opiskelijoista kommentoi asiaa:

Ei, ihan suoraan sanottuna ei oo valmiuksia! Et jos puhutaan nimenomaan siitä elokuvakasvatuksesta nii ois se kiva et sitä ois ees joku kokonaisuus jossain et se antais työkaluja sen käyttämiseen opetuksessa. Että tällä hetkellä se on sillee et jos oot ite kiinnostunu ja valmis ottaa selvää nii sitten mutta ei semmosta mitää valmista. (023)

[--] vaikka kouluilla ei oliskaa niitä resursseja, mut kyl sun niiku pitää osata se teknologia jos sul on se käytettävissä. Pitäs olla iha eriksee joku laajempi kurssi tästä kaikesta.(022_1)

Opiskelijoiden vastausten perusteella näyttääkin siltä, että opiskelijat olisivat valmiita toteuttamaan elokuvakasvatusta omassa työssään, mikäli saisivat lisää opastusta sen toteuttamiseen. He kokivat elokuvakasvatuksen aseman koulussa perustelluksi. Tämä tulee ilmi myös Koulukinon (2009) verkkokyselyssä, sillä myös sellaiset opettajat, jotka eivät olleet koskaan opettaneet elokuvakasvatusta, kertoivat voivansa alkaa opettamaan sitä, jos vain saisivat opastusta elokuvakasvatuksen opetukseen (Koulukino 2009, 11).

SOOL:n vuonna 2007 teettämän kyselyn mukaan opettajaopiskelijat kaipaavat lisää mediakasvatuksen opintoja opettajankoulutukseen. Kun vastaajilta kysyttiin, miten paljon opintoihin mediakasvatusta sisältyy, lähes 70 % vastasi, että mediakasvatusta oli liian vähän opinnoissa. Kyselyn perusteella OKL:ssä annettava mediakasvatuksen opetus on todella välineorientoitunutta, vaikka teknisen ja sisällöllisen ajattelun sijaan mediakasvatuksessa tulisi keskittyä yhteisöllisiin, kulttuurisiin ja luoviin ulottuvuuksiin. (SOOL 2007, 10.)

Tämä toistui myös haastattelemieni opiskelijoiden vastauksissa. Opiskelijat toivat esille haastatteluissa, että heidän opintoihinsa tulisi sisältyä huomattavasti nykyistä enemmän media/elokuvakasvatuksen opintoja, koska se kokivat elokuvakasvatuksen aseman tärkeäksi. He perustelivat elokuvakasvatuksen asemaa muun muassa sillä että se on motivoiva tapa työskennellä oppilaiden kanssa, kehittää kriittistä ajattelua ja lisää oppilaiden tietämystä elokuvakulttuurista.

Opiskelijoiden käsityksiä elokuvakasvatuksesta

Vaikka haastateltavistani kaksi törmäsi käsitteeseen ”elokuvakasvatus” ensimmäisen kerran vasta käyttäessään Koulukino Laudaturia, oli kaikille opiskelijoille silti muodostunut Laudaturin käytön myötä jonkinlainen kuva siitä, mitä elokuvakasvatus on. Toinen haastateltavistani, joka ei tiennyt ennen Laudaturin käyttöä mitä elokuvakasvatus on, määritteli sen seuraavalla tavalla:

Elokuvakasvatus on mun mielestä sitä niiku et se voi olla kohteena se elokuva tai sit se voi olla itessään sellanen oppimisväline. [--]okei heti tulee mieleen et katotaan vaikk luokan kanssa elokuvii ja sit siitä puhutaan. Voi lähtee liikkeelle et onks joku aihe tai joku ilmiöpohjanen projekti mitä voitais käsitellä tai näin et se voidaan linkittää nii moneen. Elokuvakasvatus on opettamista ja kasvattamista elokuvan avulla.(O22)

Opiskelijan vastauksesta voi päätellä, että Koulukino Laudatur on auttanut häntä ymmärtämään, mitä elokuvakasvatus on ja mitkä sen mahdollisuudet opetuksessa voivat olla. Opiskelijoiden vastauksissa toistuikin, että elokuvakasvatus on oppia elokuvasta ja sen avulla oppimista ja elokuvien katsomista yhdessä oppilaiden kanssa. Opiskelijat siis hahmottivat elokuvan sekä oppimisen kohteeksi että oppimisen välineeksi. Toinen vastauksissa toistuva määritelmä elokuvakasvatukselle oli se, että elokuvakasvatus on elokuvien tekemistä yhdessä oppilaiden kanssa. Kovasen (2013, 13) mukaan itse tekemisen merkitys onkin elokuvakasvatuksessa tärkeää, kun puhutaan nimenomaan mediataitojen oppimisesta.

Kaksi opiskelijaa painotti, että elokuvien katsomisen ei saa olla passiivista ajantäyttöä, vaan katsomiskokemusta pitää pohtia yhdessä oppilaiden kanssa. Toinen näistä opiskelijoista vetosi omiin kokemuksiinsa kouluajoiltaan, jolloin elokuvia katsottiin ainoastaan lukukauden lopussa vailla mitään tavoitteellisuutta.

Puolet opiskelijoista mainitsi, että elokuvakasvatuksen avulla on mahdollista opettaa monia eri asioita. Heidän vastauksissaan korostui, miten monipuolinen työväline elokuvakasvatus on eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien välillä. Yksi haastateltavista nosti esille integroinnin mahdollisuudet ja nimitti elokuvakasvatusta ”satelliitiksi eri oppiaineiden välillä.” Kyseinen

haastateltava oli käyttänyt omassa työssään elokuvaa muun muassa matematiikan opettamisen tukena kuvaamalla opetusvideoita.

Haastattelemistani opiskelijoista kolme piti elokuvakasvatusta tärkeänä tunnekasvatuksen välineenä. Tämä näkökulma oli tullut ilmi myös opiskelijoiden kirjoitelmissa omasta opettajuudestaan. (ks. luku 4.2) Elokuva on Kovasen (2013) mukaan vahvasti emotionaalisenä mediana hyvä tunnetyöskentelyväline ja tärkeä osa mediakasvatusta. Tunnetaitojen harjoittamisen avulla lapsi oppii tunnistamaan ja nimeämään omia tunteitaan ja sitä kautta niiden käsittelyä. Elokuva katsomalla voidaan saada apua myös tunteiden hallinnan opetteluun. (Kovanen 2013, 50.) Nämä näkökulmat toistuivat myös niiden opiskelijoiden haastatteluissa, jotka pitivät elokuvaa ennen kaikkea työkaluna tunnetaitojen harjaannuttamiseen.

Opiskelijoiden näkemykset siitä, onko elokuvakasvatus heidän mielestään taide- vai mediakasvatusta jakaantuivat tasaisesti. Kaksi opiskelijaa totesi, että elokuvakasvatuksessa on kyse sekä media-, että taidekasvatuksesta. Tulokulma vaihteli heidän mukaansa sen mukaan, millainen elokuva on käsiteltävänä. Esimerkiksi yhden opiskelijan mukaan kyse on taidekasvatuksesta, jos oppilaiden kanssa katsotaan taide-elokuvia. Kaksi opiskelijaa oli sitä mieltä, että elokuvakasvatus on ennen kaikkea mediakasvatusta. Toinen haastateltavista perusteli tätä sillä, että ”*mä nään elokuvan jotenkin enemmän mediana kuin taiteena. O23VK4.*” Haastateltavien joukossa oli myös kaksi opiskelijaa, jotka pitivät elokuvakasvatusta taidekasvatuksena. Toinen heistä perusteli tätä mm. sillä, että elokuvakasvatuksen tehtävänä on oppia tarkastelemaan elokuvaa myös taidemuotona.

Alun perin elokuvakasvatus keskittyikin nimenomaan esteettiseen elokuvakasvatukseen, mutta yhteiskunnan digitalisoitumisen myötä nykyisen elokuvakasvatuksen lähtökohdat ovat yhä enemmän mediakasvatuksessa (Nevala 2006, 6). Elokuvasvatuksen ei tarvitse liittyä aina suoraan elokuvakulttuurin ilmiöiden tarkastelemiseen, vaan sitä voidaan hyödyntää kouluissa yhdistämällä sitä useisiin eri oppiaineisiin tai käyttää sitä opetuksessa dokumentoinnin välineenä.

Kaksi haastateltavista nosti esiin, että opettajien tulee olla tietoisia myös nopeasti kehittyvästä teknologiasta ja sen mahdollisuuksista opetuksessa. Opetusteknologia on merkityksellisessä roolissa suomalaiskoulujen arjessa ja tulee varmasti sen osuus tulevaisuudessa lisääntymään. Lisäksi haastateltavat nostivat esille, että opettajan olisi hyvä pysyä kärryllä mediatekniikan käytöstä, jotta he myös ymmärtäisivät paremmin nuorten mediamaailmaa. Nykyään ei ole tavatonta, että oppilaat hallitsevat mediaan liittyvän tekniikan opettajaa paremmin, jolloin ohjaavaan rooliin jättäytyminen lankeaa opettajalle luonnostaan. Ongelmana on se, että tätä roolia ei aina

automaattisesti oteta vaan jättäydytään passiivisesti taustalle ja luovutetaan prosessin hallinta oppilaiden vastuulle.

Vaikka opiskelijoiden käsitykset siitä, mitä elokuvakasvatus on, vaihtelivat jonkin verran, jokaisen vastauksista oli löydettävissä elokuvakasvatukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä. Mediakriittisyys nousi kuitenkin esille vain yhdessä haastattelussa, vaikka sitä Kovasen (2013, 12) mukaan voidaankin pitää yhtenä elokuvakasvatuksen osa-alueena. Vastauksissa nostettiin esille elokuvien katsominen ja niistä keskusteleminen, elokuvien tekeminen ja tekoprosessiin tutustuminen, elokuvan käyttäminen osana opetusta sekä elokuvien analysointi. Kaikki haastatteleman opiskelijat myös kokivat, että elokuvakasvatus on tarpeellista ja heidän vastauksissaan oli havaittavissa kiinnostusta ja halua elokuvakasvatukseen ja elokuvan käyttöön kouluissa.

5.2 Opettajaelokuvat toimivat opettajuuden tukena

Koulukino Laudaturin yksilötehtävässä omaa opettajuutta oli tarkoitus reflektoida Minä opettajana-materiaalin avulla valitsemalla katsottavaksi jokin seuraavista kotimaisista elokuvista: Näkymätön Elina (ohjaaja Klaus Härö), Valo (Kaija Juurikkala), Ella ja Kaverit (Taneli Mustonen), Päin Seinää (Antti Heikki Pesonen) tai Miekkailija (Klaus Härö). Kaikki elokuvia yhdistää se, että niissä esiintyy opettajia ja ne käsittelevät jollakin tavoin opettajuutta sekä oppilaan ja opettajan välistä suhdetta. Elokuvien synopsikset sekä tarkka tehtäväanto löytyvät liitteistä, ks. liite 1 ja liite 2.

Minä opettajana -materiaalista löytyy elokuvakasvatukseen ja yleisesti mediakasvatukseen liittyvää tietoa ja tehtäviä. Materiaalin keskiössä ovat oman mediasuhteen kehittyminen ja elokuvan tarjoamat työkalut ammatti-identiteetin kehittymiseen. Materiaalin tarkoituksena on auttaa opiskelijoita refleктоimaan elokuvien opettaja-representatiota omaan opettajaidentiteettiinsä ja tätä kautta vahvistamaan tietämystä itsestään ja median vaikutuksista. (www.koulukino.fi/laudatur)

Suurin osa opiskelijoista (n=5) katsoi Valon, joka perustuu kasvatustieteilijä Aleksanteri Ahola-Valon lapsena kirjoittamiin päiväkirjoihin. Valon suosio selittyy varmasti osittain sillä, että Valo oli katsottavissa suoraan Koulukinon sivuilta toisin kuin muut elokuvat, jotka olisi pitänyt vuokrata itse tai käydä katsomassa elokuvateatterissa. Toiseksi suosituin elokuva oli ”Näkymätön Elina”, jonka katsoi 2 opiskelijaa. Elokuvat ”Ella ja kaverit ” ja ”Päin Seinää” saivat kukin yhden katsojan. Lisäksi yksi opiskelijoista katsoi lyhytelokuvan ”Mitä kuuluu, ” jota ei ensisijaisesti ollut tarkoitettu ”opettajuuselokuvaksi.” En kuitenkaan kokenut, että kirjoitelma olisi pitänyt hylätä ”virheen” vuoksi, koska elokuvaa oli käytetty ohjeiden mukaisesti oman opettajuuden pohtimisen tukena.

Pituudeltaan kirjoitelmat olivat 1-9 sivua pitkiä ja niiden keskimääräinen pituus oli 2 sivua. Yhteensä tekstiaineistoa kertyi 31 sivua. Laatiessani ohjeita kirjoitelmaa varten päätin pitää tehtävänannon melko vapaana, koska en halunnut, että liian tiukat rajat vaikuttaisivat opiskelijoiden kirjoitelmien sisältöön. Lisäksi halusin, että opiskelijat hakisivat reflektioon enemmän tukea Laudaturista, kuin antamistani ohjeista.

Reflektiota voidaan kuvailla hyvin monitahoiseksi ilmiöksi, mutta yleisesti voidaan todeta, että sillä tarkoitetaan omien uskomusten ja oletusten tarkastelua ja niiden tavoitteellista työstämistä, jonka tavoitteena on oman oppimisen kehittäminen ja ammatillisuuden vahvistaminen. Lisäksi reflektion tavoitteina pidetään omien kokemusten tietoista käsitteellistämistä, jonka toivottuna tuloksena ovat muuttuneet käsitykset ja ymmärrys. (Brockbank & McGill, 1998.)

Opiskelijoiden kirjoitelmat olivat lähtökohdiltaan hyvin erilaisia jo pelkästään siksi, että he olivat valinneet katsottavakseen hyvin erilaisia elokuvia ja lähestyivät opettajuutta kukin henkilökohtaisten kokemustensa kautta. Lisäksi on syytä muistaa, että ihminen katsoo elokuvaa aina ensisijaisesti oman sisäisen todellisuutensa, elämänhistoriansa ja tunteidensa kautta, jolloin katsomiskokemukset muotoutuvat hyvin erilaisiksi. Mäkipään (1997) mukaan elokuva itsessään tuo katsojalle tietynlaiset, yhdenmukaiset merkit, mutta katsoja itse kokee elokuvan enemmän tai vähemmän yksilöllisesti, omaan henkilöhistoriaansa peilaten, omia henkilökohtaisia tarpeita tyydyttäen. (Mäkipää 1997, 6-7.)

Opiskelijat lähestyivät opettajuutta kirjoitelmissaan pääsääntöisesti kahdella eri tavalla. Kirjoitelmissa pohdittiin opettajuutta joko pelkästään elokuvien välittämän opettajakuvan kautta tai vertaamalla omaa opettajuuttaan elokuvassa esitettyihin opettajuuden representaatioihin. Kirjoitelmat jakaantuivat tässä suhteessa melkein tasan, sillä neljä kirjoitelmaa oli puhtaasti elokuvalähtöistä ja kuudessa vertailtiin omaa opettajuutta elokuvan representaatioon.

Opettajakuvat oman opettajuuden tukena

Opiskelijoiden kirjoitelmien perusteella elokuvista oli löydettävissä monenlaisia kuvauksia opettajuudesta ja elokuvissa esiintyneet opettajat saivat opiskelijat pohtimaan omaa opettajuuttaan erilaisista näkökulmista. Seuraavissa lainauksessa kirjoittajat kuvaavat tunteitaan ja rinnastavat elokuvassa kerrotun omaan opettajuuteensa.

Aloin pohtia, missä on Lassen superopettaja-asenne? Se asenne, jonka myötä tuntuu suunnitelmien olevan nähtävissä jo edellisenä päivänä ja se, että opettamisen ilo ja aito kutsumuksellisuus ammattia kohtaan välittyisivät oppilaillekin. (K2O23)

Huolimatta opettajan kyseenalaisesta toiminnasta näen opettajan elokuvassa lapsia varten. Opettaja on lämmin persoona, joka tahtoo puhalttaa yhteen hiileen oppilaiden kanssa. Mielestäni tällainen on tärkeä pointti opettajuudessa. (K3O22)

Jotkut löysivät yhtymäkohtia omaan elämäänsä ja kokivat samaistumisen tunteita elokuvien hahmoihin, toiset kokivat edustavansa hyvin erilaista opettajuutta kuin mitä elokuvissa esiteltiin. Esimerkiksi kirjoitelmassa 7 opiskelija vertasi itseään nykypäivän stereotyyppisenä opettajana (”kilttinä kympin tyttönä”) Näkymättömän Elinan opettaja Holmiin, jota piti oman aikansa (1940-luvun) stereotyyppisenä kansankynttilänä.

Sen sijaan Valo-elokuvan opettajahahmo Isä Vasilin jyrkät, behavioristiset ja todella jyrkkään opettajan auktoriteettiin perustuvat kasvatukselliset otteet eivät opiskelijoiden mukaan edustaneet hyvää opettajuutta. Erityisesti kirjoitelmassa 4 kirjoittaja oli elokuvan innoittamana käyttänyt oman pohdintansa tukena runsaasti lähdekirjallisuutta ja pohtinut laajasti opettajuutta sekä elokuvan ”Valo” että aikaisempien opettajuutta käsittelevien tutkimuksien kautta. Kirjoitelma osoitti, että kyseinen opiskelija oli todella hyödyntänyt elokuvaa omien pohdintojensa tukena ja koki elokuvan antaneen työkaluja oman opettajuutensa pohtimiseen.

Kun puhutaan elokuvan tuottamista kokemuksista ja itsereflektion tasoista, on Pentikäisen (2015) mukaan tärkeää pohtia, kokeeko kirjoittaja teoksen puhuttelevan hänen omia käsityksiään ja arvomaailmaansa. Pentikäisen mukaan tämä reflektion kolmas, eli kriittinen taso pitää sisällään koetun suhteuttamista omaan arvomaailmaan ja käsityksiin ihmisestä, opettajuudesta ja opetettavasta aineesta. (Pentikäinen 2015, 99).

Kirjoitelmassa 1 kirjoittaja peilasi omaa opettajuuttaan tunnekasvatuksen kautta kertomalla omasta opettaja-identiteetistään, tunnekasvatuksen asemasta uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja katsomassaan tunteita käsittelevässä lyhytelokuvassa ”Mitä kuuluu.” Opiskelija koki, että elokuvien ja kuvataiteen harjoittamisen sekä tunnekasvatuksen kautta lasten voi olla helpompi puhua tunteistaan ja tarkastella niitä, koska tunteiden kanavointi ja tunnistaminen ovat tärkeitä sosiaalisia taitoja.

Kauppisen (2014) mukaan visuaalista kerrontaa ja äänen ja kuvan yhteistyötä hyödyntävä elokuva tarjoaakin hyvät mahdollisuudet juuri näiden teemojen käsittelyyn. Parhaimmillaan elokuvakokemus on silloin, kun se herättää erilaisia tunteita. Tunteet voivat olla esimerkiksi syviä tai tukehduutettuja tunteita sekä intohimoja ja tarpeita, joita fantasia-maailmassa on sallittua kokea ilman tosielämän rajoituksia. Keinotekoisessa maailmassa oppilas ja miksei opettajakin voi harjoitella turvallisesti elämässä eteen tulevia haasteita ja niistä selviytymistä. Tunteiden ja omien

ajatusten jakaminen elokuvasta on tärkeää, koska elokuvat käsittelevät melko pitkälti kaikkia elämän haasteita ja tunneskaaloja. (Kauppinen 2014, 21.)

Kuudessa kirjoitelmassa mainittiin, että oman opettajuuden pohtiminen elokuvan avulla oli uusi ja mielenkiintoinen tulokulma omaan opettajuuteen. Kun opettajuuden tarkastelun lähtökohtana eivät olekaan automaattisesti yksilön henkilökohtaiset kokemukset vaan elokuvien tarjoamat opettajuuden representaatiot, opettajuus voikin saada täysin uudenlaisia merkityksiä. Jonkun muun ihmisen opettajuuden havainnointi voi auttaa havaitsemaan, millainen opettaja itse on tai haluaisi olla, tai millaisiin arvoihin oman opettajuutensa haluaa perustuvan. Tällainen kokemusten etäännyttäminen tarjoaa Mäkipään (1996) mukaan katsojalle mahdollisuuden astua kielletylle alueelle tutkimaan ja etsimään uusi virikkeitä, jotka korvaavat tai vahvistavat olemassa olevia arvoja ja normeja. (Mäkipää 1996, 10).

Hyvä opettajuus

Lisäksi opiskelijat löysivät elokuvien opettajahahmoista myös paljon sellaisia elementtejä, jotka he liittävät hyvään opettajuuteen.

Hyvällä itsetunnolla, tunneherkkyydellä ja empaattisuudella varustettu opettaja pyrkii kohtaamaan lapsen aidosti itsenään. Näkymättömän Elinan Einar edustaa edellä kuvatun kaltaista opettajuutta, jossa lapsen äänen kuunteleminen on merkityksellistä. Mielestäni tällainen on tärkeä pointti opettajuudessa. (K7021)

Elokuvassa oli mielestäni mielenkiintoisesti kuvattu sen aikaista opettajaa. Näkökulma opettajuuteen ja tarinan juoni antoivat kuitenkin sen kuvan, että tuon ajan opettajuudessa oli paljon puutteita. Nykyään opettajan ihanne onkin aivan toisenlainen. Miesopettajan opetustyyli kuvasi enemmänkin sitä ihannetta, joka nykyajan opettajalle asetetaan. Hän oli kiinnostunut oppilaistaan ja oli kiinnostunut yksilöistä. (K9036)

Hyvään opettajuuteen liittyi opiskelijoiden mukaan empaattisuus, hyvä itsetunto, lasten hyvinvoinnista huolehtiminen, oman arvomaailman ja oppimiskäsitysten jäsentäminen ja lapsilähtöinen kasvatus. Kirjoitelmien perusteella yksittäisten ominaisuuksien, kuten sukupuolen, elämäkokemuksen tai auktoriteettisuuden sijaan opettajuuden tulisi pohjata opettajan arvo- ja tunnemaailmaan.

Pitäisikö minun tietoisesti kehittää itselleni erillinen ammatti-identiteetti? Opettaja on ihminen, ja ihmisyyys ja kunkin persoona saakoon mielestäni myös näkyä - sanokoot muut mitä tahansa. (K1026)

Kirjoitelmissa tuotiin ilmi vahvasti, että opiskelijat kokevat oman opettajaidentiteettinsä pohtimisen ja sen kehittämisen tärkeäksi osaksi omaa opettajuuttaan. He yhdistivätkin oman persoonansa vahvasti omaan opettajuuteensa. Erillisen opettajaidentiteetin sijaan kirjoitelmissa korostui ihmisyyys, inhimillisyys ja oma persoona osana opettajuutta. Oman persoonallisuuden ja omien vahvuuksien hyödyntäminen opetustyössä mainittiinkin useasti. Onkin totta, että opettajan työ on voimakkaasti sidoksissa opettajan persoonaan. Tämä asettaa opettajan työn muihin ammatteihin nähden erikoisasemaan. Räisänen (1996) mukaan opettajan ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen, kun yleensä kulttuurissamme ammatti on keskeinen yksilön minää määrittelevä elementti (Räisänen, 1996, 11).

Yrjänäisen (2011) mukaan opettajuus on eräänlainen rooli ja kulttuurinen positio, johon kuuluu opettajan oma persoona ja sitä määrittävät opettajaidenteetti ja jokaisen yksilöllinen pedagoginen osaaminen. Myös Luukkaisen (2004) mukaan opettajuus koostuu opettajan persoonasta, ammatille tyypillisistä toimintatavoista sekä työn edellyttämästä sosiaalisuudesta (Luukkainen 2004, 80; Yrjänäinen 2011, 74.) Tulevaisuuden opettajalta vaaditaan Luukkaisen (2004, 150) mukaan tervettä minäkäsitystä, vahvaa itsetuntoa, itseohjautuvuutta, luovuutta ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Luukkaisen näkemykset esille myös opiskelijoiden kirjoitelmissa ja niistä välittyi selkeästi, että tärkeintä opettajan työssä on kasvu ihmisenä, omaleimaisena persoonana.

Opettajuus vastaan opettajankoulutus

Mielenkiintoinen havainto oli kuitenkin se, että opiskelijat kokivat opettajuuden muodostuvan vasta työelämässä, vuorovaikutuksessa kollegojen kanssa. Vaikka opettajankoulutusta on Luukkaisen (2004, 151) mukaan muutettu humanistisen ihmiskäsityksen ja konstruktivistisen ihmiskäsityksen suuntaan ja opettajaksi kasvussa korostetaan voimakkaasti opettajankoulutuksen merkitystä, tämä ei tullut esiin opiskelijoiden kirjoitelmissa.

Koulutus ei kuitenkaan anna varmaa pohjaa identiteetin ja taitojen rakentamiseen vaan koen, että taidot ja lopullinen ammatti-identiteetti kehittyvät vasta työelämässä. (K 10024)

Yhdessäkään kirjoitelmassa ei mainittu, että opettajankoulutus tukisi oman opettajuuden muodostumista tai että sitä pohdittaisiin opintojen aikana. Neljässä kirjoitelmassa tuotiin erikseen

esille, että opettajankoulutus ei ole antanut opiskelijoille tarpeeksi tukea oman opettajuuden pohtimiseen. Tämä on hieman huolestuttavaa, koska kyseessä ovat neljännen ja viiden vuosikurssin opiskelijat ja opettajankoulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille perusteet oman opettajuuden tarkasteluun ja omien valmiuksien kehittämiseen. Ensimmäiset vuodet työelämässä koetaan usein raskaiksi ja oman opettajuuden pohdinnalle ei välttämättä jää aikaa. Vaikka opettajuus onkin jatkuvasti kehittyvä ominaisuus, tulisi sille luoda perusteet jo opettajankoulutuksen aikana.

Kaikissa kirjoitelmissa tuotiin esille, että opettajuus on jatkuvassa muutoksessa ja muovautuu kulloistenkin kasvatus- ja opetusnäkemysten mukaisesti. Kaikkia kirjoitelmia yhdistäväksi teemaksi muodostui opettajuuden muutos perinteisestä behavioristisesta ”kansankynttilästä” kohti opetuksen ohjaajaa, joka kannustaa oppilasta aktiiviseen oppimiseen. Yksi opiskelija totesi, että opettajuutta on kolmenlaista; olla kasvattaja, ohjaaja tai ei kumpikaan. Hänen mukaansa kasvattajan rooliin kuuluu käytöstapojen ja tunnetaitojen opettaminen, sekä lapsesta huolehtiminen. Ohjaajan rooliin kuuluu lapsen auttaminen omien vahvuuksien löytämisessä.

Kirjoitelmia yhdisti myös se, että opettaja nähtiin pikemminkin oppilaaseen verrattavana oppijana, joka kaikkietävyyspyrkimisen sijaan selvittämään asioita oppilaan kanssa eikä oppimista ja opettamista tule erottaa toisistaan. Monessa kirjoitelmassa mainitut tunnetaidot ja tunnekasvatus ovat löydettävissä myös perusopetuksen uudessa opetussuunnitelmassa laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” alta. (POPS 2014, 22).

Lisäksi useassa kirjoitelmassa mainittiin teknologian kehitys ja digitalisoitumisen vaikutukset opettajuuteen. Ne nähtiin niin haasteina kuin mahdollisuuksinakin. Kirjoitelmissa korostettiin sitä, miten opettajan tulee jatkuvasti kehittää itseään pysyäkseen mukana teknologian ja median kehityksessä, koska niillä nähdään olevan yhä suurempi rooli koulumaailmassa ja oppilaiden arjessa.

Kahdessa kirjoitelmassa kritisoitiin sitä, millaisia vaikutuksia digitalisoitumisella on koulumaailmaan. Kirjoitelmassa 5 pohdittiin ihmisten elämän ja toimintaympäristöjen digitalisoitumisen vaikutuksia ja sitä, pitäisikö lapsia jollakin tavoin suojella tältä muutokselta. Opiskelija oli selkeästi huolissaan siitä, miten suuren osan ajastaan lapset viettävät jonkin median äärellä ja tarjosi vaihtoehdoksi ”digitulvalle” taideaineita. Kirjoitelmassa siis nähtiin media ja näin ollen mediakasvatus erillisenä taidekasvatuksesta. Luukkaisen (2004) mukaan nykypäivän opettaja kuitenkin tarvitsee kykyä verkottua ja työskennellä avoimissa oppimisympäristöissä, vaikka uusi opetus-, ja opetusteknologia ovat jatkuvia haasteita opettajille. (Luukkainen 2004 124).

Opiskelijoiden kirjoitelmista on löydettävissä monia yhtymäkohtia Pentikäisen (2015) Jyväskylän yliopistossa tehtyyn tutkimukseen, jossa on käytetty aineistona elokuvien Luokka (2007, ohj. Laurent Cantet) ja Freedom Writers (2008, ohjaaja Richard LaGravenese) pohjalta kirjoitettuja opettajaopiskelijoiden reflektiivisiä esseitä. Esseiden kirjoittajat ovat äidinkielen ja kirjallisuuden tai suomi toisena kielenä-opettajaksi opiskelevia nuoria. Vapaamuotoisten, mutta ohjeistettujen esseiden tarkoituksena oli pohtia elokuvan herättämiä ajatuksia ja kokemuksia oman opettajaidentiteetin rakentamisessa. (Pentikäinen 2015, 82.)

Pentikäisen (2015) mukaan elokuvan Freedom Writers pohjalta kirjoitetuissa esseissä ilmeni samaistumisen tai kokemuksellisuuden tunnusmerkkejä suhteutettuna omaan opettajuuteensa. Moni pohti esimerkiksi elokuvassa käytettyjä opetusmenetelmiä suhteessa omaan pedagogiseen ajatteluunsa. (Pentikäinen 2015, 100.) Myös omassa tutkimuksessani oli havaittavissa edellä kuvattuja piirteitä, joiksi luokittelun aineistoni perusteella mm. seuraavanlaisia piirteitä: elokuvan henkilöiden ja tapahtumien rinnastus opiskelijoiden omaan elämään, samaistumiseen liittyvä kuvailu ja käsitteen samaistuminen käyttö sekä kokemuksellisuuteen liittyvät pohdinnat.

Omat loppupäätelmäni saivatkin vahvistusta Pentikäisen (2015) tutkimuksen tuloksista. Pentikäisen (2015, 104) mukaan elokuvien katselu ja kokemusten purku niistä kirjoittamalla mahdollisti samaistumisen sekä syvällisen reflektion edellyttämän etäännyttämisen havaintojen kohteesta, jolloin opiskelijoiden huomio kääntyi elokuvan analyysistä omaa opettajuutta koskevan ajattelun perusteluun. Oman aineistoni pohjalta voinkin todeta, että opiskelijoiden kokemukset samaistumisesta ja elokuvien opettajakuvausten kritisoinnista palvelivat aidosti opettajuuden vahvistumista, jota opiskelijat pystyivät purkamaan ja perustelemaan elokuvan avulla. Kirjoitelmista voi päätellä, että elokuvista kirjoittaminen on mahdollistanut reflektion monille tasoille ulottuvan pohdinnan. Lisäksi kirjoittaessaan elokuvista opiskelijat samalla analysoivat niitä juonellisesti tarkastelemalla niissä esiintyviä opettajahahmoja. Elokuvien analysointi on yksi elokuvakasvatuksen osa-alue, jolloin opiskelijat harjoittelivat samalla osin tiedostamattaan elokuvakasvatamista.

5.2.1 Verkko-oppimateriaali tukee opettajuutta

Opiskelijoiden kirjoitelmien avulla olin saanut jo tietoa opiskelijoiden käsityksistä omasta opettajuudestaan, mutta halusin syventää tietämystäni kysymällä heiltä, miltä oman opettajuuden pohtiminen elokuvan kautta tuntui, millä tavoin heidän käsityksensä opettajuudesta muuttui heidän käyttäessään Laudaturia ja tarjosiko Laudatur tarpeeksi tukea siihen. Halusin siis päästä sisälle siihen, miltä prosessointi oli tuntunut ja millainen rooli Laudaturilla oli siinä.

Haastattelujen perusteella opiskelijat kokivat, että opettajuutta oli helppo ja miellyttävä lähestyä elokuvan kautta, koska elokuvat tarjosivat lähtökohdiltaan hyvin erilaisia kuvia opettajuudesta ja kasvatuksesta, joihin omaa opettajuuttaan saattoi verrata. Vaikka kaikki eivät kokeneet samaistumisen tunteita elokuvien opettajiin, antoivat elokuvien opettajakuvaukset silti tarvittavia aineksia opiskelijoiden itsereflektioon.

Esimerkiksi yksi haastateltavista koki, että hänen oli hyvin vaikea samaistua elokuvassa ”Päin seinää” esiintyneeseen opettaja Lasseen ja aluksi omasta opettajuudesta kirjoittaminen oli todella haasteellista. Elokuvan opettajakuva kuitenkin auttoi häntä ymmärtämään, millainen opettaja hän ei halua olla tai miten hän haluaa suhtautua oppilaisiinsa ja vahvisti näin hänen käsitystään hyvästä opettajuudesta. Onnistuneen reflektion ei siis tarvitse perustua pelkästään samaistumisen tunteeseen. Pentikäisen (2015, 103) mukaan samaistumista ei pidäkään sekoittaa siihen, otetaanko elokuva täysin varauksetta vastaan vai esitetäänkö siitä myös kriittisiä huomioita.

Haastattelujen perusteella opiskelijoiden vastauksissa on havaittavissa samankaltaisuutta Pentikäisen (2015) tutkimukseen. Pentikäinen valitsi tietoisesti reflektiotehtävän oheen elokuvan katselun, koska ne tarjoavat mahdollisuuden laajentaa arkielämän kokemusmaailmaa. Pentikäisen mukaan todellisuudesta irtautuminen ja toiseen maailmaan uppoutuminen voikin parhaimmillaan mahdollistaa sellaisten kokemusten saavuttamisen, joihin ei välttämättä arkielämässä päästä ja joihin voi immerssiivisten kokemusten kautta liittyä myös omistajuuden tunteita. (Pentikäinen 2015, 96.)

Myös omassa tutkimuksessani opiskelijoiden haastattelujen kautta välittyi kokonaisvaltainen kuva siitä, että verkko-oppimateriaalin tarjoamat elokuvien opettajakuvaukset toimivat hyvänä lähtökohtana oman opettajuuden pohtimiselle ja herättivät pohtimaan myös ajankohtaisia kasvatuskysymyksiä, kuten opettajan auktoriteettia. Lisäksi elokuvat antoivat varmuutta omaan opettajuuteen ja tukivat samalla opiskelijoiden jo olemassa olevia ajatuksia omasta opettajuudestaan. Samanlaisen havainnoin olin tehnyt lukiessani opiskelijoiden kirjoitelmia omasta opettajuudestaan.

[--] ku katto sitä elokuvaa ja mietti sitä et millaisia rooleja siellä on, et jotenkin sai varmuutta siihen että mun tapa opettaa on hyvä. (O22)

Näkymätön Elina sit anto niiku jotenki mulle niiku semmosen et ei se auktoriteetti aina oo välttämättä semmonen niiku itseisarvo.(O23)

Samaistumisen tunteiden lisäksi elokuvat haastoivat opiskelijoita pohtimaan omaa opettajuuttaan myös kriittisessä valossa ja asettamaan omat kasvatukselliset ja pedagogiset arvonsa

kyseenalaisiksi. Esimerkiksi eräs Valo-elokuvan katsonut opiskelija kuvaili oman itsereflektiotaan seuraavalla tavalla:

Siinä tuli semmonen dilemma et ooksä niiku tämmönen kasvattaja-ihminen vai ooksä opettaja-ihminen. Että sitä tuli mietittyä paljon. Ja sitten mä yhtäkkiä huomasin että mä en oo sellanen kasvattaja-kasvattaja. (O22)

Myös muissa haastatteluissa oli havaittavissa tutkivaa asennetta omaan opettajuuteen, mikä onkin Haverisen, Jyrhämän & Syrjänäisen (2014) mukaan tärkeää opettajuuden kannalta. Kehittääkseen pedagogista ajattelua opettajan pitäisi pystyä kyseenalaistamaan ja refleктоimaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa.

Kaikki haastateltavani eivät kuitenkaan kokeneet, että heidän kuvansa omasta opettajuudestaan olisi muuttunut kovin paljon Laudaturin käytön myötä. Elokuvien opettajakuvat nostivat esille heidän mielestään tärkeitä aiheita opettajuudesta ja kasvattajuudesta, kuten opettajan ja oppilaan välisistä vuorovaikutussuhteista, mutta kyseisille opiskelijoille oli jo muodostunut suhteellisen selkeä kuva omasta opettajuudestaan. Yksi heistä kuvaili muutosta hieman liian radikaaliksi termiksi, mutta myönsi opettajuuskuvansa syventyneen oman pohdinnan kautta.

Se, ettei kyseisten opiskelijoiden kuva omasta opettajuudestaan muuttunut merkittäväällä tavalla on selitettävästi ehkä sillä, että haastatetut opiskelijat olivat tehneet jo useita vuosia opettajan töitä ja siksi tarkastelivat omaa opettajuuttaan eri lähtökohdista kuin muut opiskelijat. Vaikka opettajuus onkin jatkuvassa muutoksessa eikä sitä voida pitää valmiina ominaisuutena, on luonnollista että pitkään töissä olleiden opettajuus on pidemmälle kehittynyt. Yksi näistä kokeneista haastatelluista kuitenkin kertoi, että hän koki saaneensa paljon hyödyllistä tietoa opettajuuden historiallisista muutoksista hänen perehdyttyään muun muassa erilaisiin tutkimuksiin ja väitöskirjoihin kyseisestä aiheesta. Hän sai siis opettajuudesta tätä kautta uutta teoreettista tietoa, jonka koki itselle mielekkääksi ja tärkeäksi.

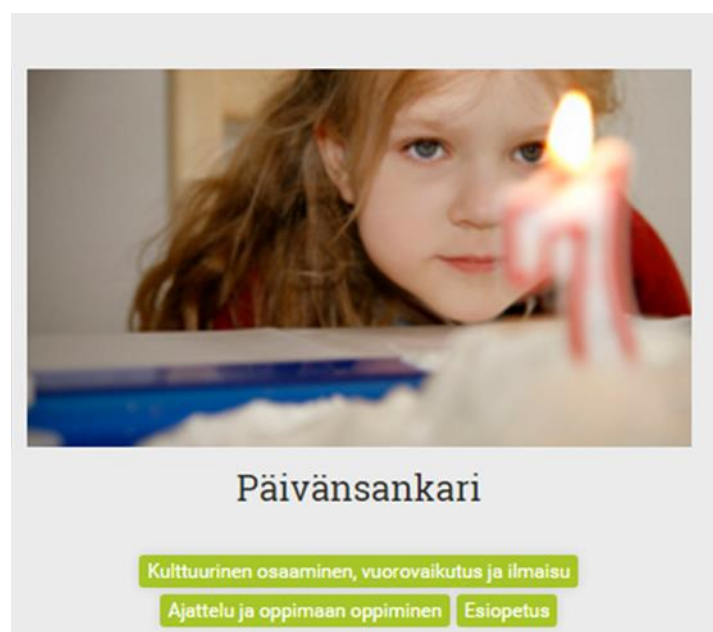
Haastattelujen perusteella kaikilla opiskelijoilla oli jo ennakoon muodostunut jonkinlainen kuva omasta opettajuudestaan, vaikka osa haastatelluista kaipasikin lisää opettajuuteen liittyvää tukea opintoihin. Ei siis voida sanoa, että se olisi muotoutunut vasta elokuvien katsomisen myötä, mutta elokuvat tarjosivat ajateltavaa ja avaimia itsereflektioon. Elokuvat toimivat pikemminkin eräänlaisina herättelijöinä opiskelijoiden opettajuuteen, jonka oletetaan olevan jollain tavalla jo muodostunut kun opiskelijat käyttävät Laudaturia. Myllylän (2015) mukaan Minä opettaja-materiaalin tarkoituksena on auttaa refleктоimaan elokuvien opettaja-representaatiota omaan

opettajaidentiteettiin, ja tätä kautta vahvistamaan opiskelijoiden ymmärrystä median vaikuttavuudesta. Myllylä (2015)

Kaikki haastatellut opiskelijat kuitenkin kokivat, että Laudatur tarjosi heille tarpeeksi tukea oman opettajuuden tarkasteluun. Minä opettajana-materiaaliin liitetyt tukikysymykset ja muu tukimateriaali (opettajuuteen liittyvät artikkelit ja tutkimukset) helpottivat opiskelijoiden itsereflektiota ja haastatteluissa tuotiinkin esille, että ilman niitä opettajuuden pohtiminen pelkästään elokuvan avulla olisi ollut heistä haastavaa.

5.3 Matkalla kohti elokuvakompetenssia

Koska opiskelijoiden aikaisempi verkko-oppimateriaalien käyttö oli ollut hyvin vähäistä, olin kiinnostunut saamaan selville, millaisia kokemuksia heille muodostuisi elokuvakasvatuksellisen verkko-oppimateriaalin käytöstä. Tehtävänantoni ensimmäisessä osassa pyysin opiskelijoita valitsemaan sivustolta katsottavaksi kaksi elokuvaa ja tekemään siihen liittyvät tehtävät ryhmässä. (Ks. liite 1) Annoin opiskelijoiden tehdä muodostaa ryhmät ja suorittaa tehtävät itsenäisesti, koska halusin pysytellä taustalla. Opiskelijoiden oli siis tarkoitus työstää ryhmässä oppimateriaali valitsemaansa elokuvaan yhden tai useamman laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden näkökulmasta. Laudaturissa jokaisen elokuvan alle on kirjattu ne laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet, joita elokuvassa käsitellään helpottamaan opiskelijoiden työskentelyä. Lisäksi jokaisen elokuvan synopsis, sen edustama genre sekä laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet on esitelty erikseen.



Kuva 1: Esimerkkielokuva ”Päivänsankari” ja siihen liitetyt aihekokonaisuudet.

Kaikki haastattelemanani opiskelijat kokivat, että elokuvakasvatusta oli luonteva ja helppo lähestyä verkko-oppimateriaalin avulla. Opiskelijoiden vastauksissa toistuivat ilmaisut ”helppo, selkeäkäyttöinen, uudenlainen, selkeä, mielenkiintoista, mukavaa” pyytäessäni heitä kuvailemaan, miltä tuntui lähestyä elokuvakasvatusta verkko-oppimateriaalin kautta.

Haastatteluissa nousi esille, että opiskelijoiden mielestä Laudatur jätti sopivasti tilaa myös omalle ajattelulle, kun tehtävät eivät olleet liian johdattelevia, vaan ”pakottivat” opiskelijat ottamaan itse selvää esimerkiksi perusopetuksen uudesta opetussuunnitelmasta. Vaikka elokuvassa käsiteltävät laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet onkin jäsennelty elokuvakohtaisesti (ks. kuva 1), sitä miten ne elokuvassa ilmenevät, ei ole avattu erikseen. Tämä jättää opiskelijan omalle tulkinnalle.

Oppimisprosessia ohjaavana, mutta kontekstivapaana oppimateriaalina Koulukino Laudatur sisältää oppimista ohjaavia elementtejä, mutta oppimista ei pyritä kontrolloimaan tai ohjaamaan tietyn kaavan mukaisesti. Tällaisia oppimismateriaaleja/sovelluksia ovat useat verkko-oppimisympäristöt ja Koulukino Laudatur on melko tyypillinen esimerkki tällaisesta oppimateriaalista.

Mä tykkäsin että siinä on tosi paljon sellasia hyviä ja opettajaa tukevia elementtejä että et ne valmiit kysymykset, niitä tarvii ja myös se että jätetään sillä tavalla vapaaksi että niitä voi itekin keksiä. (O46)

Koulukino Laudatur oli lähes kaikkien opiskelijoiden mielestä selkeä ja helppokäyttöinen. Ainoastaan yksi opiskelija mainitsi, että sivusto oli hänen mielestään hieman epäselvä. Pääsääntöisesti tehtävät olivat kuitenkin opiskelijoiden mukaan helposti löydettävissä ja elokuvien katsomiseen ja käsittelyyn tarjottiin kaivattua tukea esimerkiksi apukysymysten avulla. Yksi haastateltavista totesikin, että tukikysymysten avulla hän oivalsi, että elokuvan käsittelyssä voi lähteä liikkeelle yksinkertaisista asioista, kuten millainen tunnelma elokuvassa vallitsi tai millaista puvustusta elokuvassa on käytetty.

Puolet opiskelijoista mainitsi haastattelussa, että tehtävien ja verkko-oppimateriaalin toimivuus perustui ennen kaikkea siihen, että tehtävät saattoi tehdä rauhassa omalla ajalla ja paikassa ja näin elokuvaan oli mahdollista keskittyä kunnolla. Kun oppiminen on tällä tavoin avointa, oppimisen toimintarakenteet muodostuvat oppijoiden omilla ehdoilla. Tällainen oppiminen yhdistettynä ryhmässä työskentelyyn mahdollistaakin opiskelijaryhmän, opiskelijoiden keskinäisen ja opettajan väliset monenkeskiset tasavertaiset dialogit.

Ojasen (2001) mukaan Laadukkaan oppimisen kannalta oppijan ajattelun aktiivisuus on avainasemassa. Aktiivisuus oppimisprosesseissa syntyy motivaation, haastavan oppimistehtävän ja

yksilön oppimisprosessilleen asettamien tavoitteiden kautta. Jotta oppiminen olisi laadukasta, tulisivat myös oppijan metakognitiiviset taidot olla hyvät. Niiden avulla oppija voi itse reflektoida ja säädellä omaa toimintaansa ja parantaa siten oppimisen laatua. (Ojanen 2001, 80.)

Me lähdettiin hyvin avoimelta laudalta sillä tavoin että sovittiin et katotaa ne elokuvat ja aletaan pikku hiljaa prosessoimaan ja yhtäkkiä me päästiin hirveen syvälle siihen juttuun! (036)

Kolme haastateltavaa piti Laudaturin hyvänä puolena myös sitä, että se sai heidät tarttumaan sellaisiin elokuviin, joita he eivät normaalisti katsoisi. Esimerkiksi yksi Valon katsonut opiskelija myönsi, että hän ei pitänyt elokuvasta henkilökohtaisesti, mutta koki että elokuvassa oli paljon sellaisia teemoja, joita voisi oppilaiden kanssa käydä läpi. Neljä haastateltavaa piti yhtenä verkko-oppimateriaalin parhaista puolista sitä, että Laudaturin elokuvavalikoima oli laaja ja katsottavat elokuvat olivat eripituisia ja genreltään vaihtelevia. Laudaturin valikoima koostuu kotimaisista dokumenteista, lyhytelokuvista, SF-filmeistä sekä kokeellisempia taide-elokuvista.

Yksi haastateltavista näki elokuvakasvatuksen hyväksi puoleksi erityisesti sen, että elokuvien tarjoamat mielikuvat ja symbolit voivat toimia niin oppilaan kulttuurisen identiteetin kuin minäpystyvyyden tukena. Haastateltava käytti vertailukohteena Laudaturista katsomaansa elokuvaa Sampo, jonka juoni pohjautuu Kalevalaan. Hän toi haastattelussa esille, että oppilaat tulisi haastaa pohtimaan enemmän esimerkiksi sitä, mitä elokuvissa esitetyt symbolit, tässä tapauksessa Kalevalan kyinen pelto, voisivat tänä päivänä tarkoittaa tai mikä niiden merkitys voisi olla.

[--] jotta meidän opetettavista lapsista tulis ajattelevia kansalaisia nii ne tarvii siihen mielikuvia alle. Ja elokuvakasvatuksella on optiot siihen. (046)

Uusia tulokulmia elokuvaan

Kaksi haastateltavista kertoi oivaltaneensa, että käsiteltävän elokuvan ei tarvitse aina olla pitkä kokoillan elokuva, vaan käsittelyyn voidaan ottaa jopa pelkkä kohtaus jostakin elokuvasta. Yksi haastateltava puolestaan sanoi, että hänelle ei ollut tullut aikaisemmin edes mieleen, että koulussa voisi katsoa oppilaiden kanssa taide-elokuvia.

Puolet haastateltavista kertoi oppineensa katsomaan elokuvaa uudella tavalla ja kiinnittämään enemmän huomiota esimerkiksi elokuvan ilmaisuun ja kuvalliseen kerrontaan. Haastattelujen perusteella voi todeta, että opiskelijoiden katsomistottumukset laajentuivat ja muuttuivat, mikä on Kovasen mukaan (2013) yksi elokuvanlukutaidon kehittymisen merkki. Kovasen (2013) mukaan ensimmäinen askel elokuvakasvattajuuteen on elokuvien katsomien yhdessä ja niistä

keskusteleminen, josta voidaan edetä elokuvanlukutaitoon. Elokuvalukutaidossa on erilaisia tasoja, kuten mekaaninen, ymmärtävä ja kriittinen lukutaito. (Kovanen 2013, 13.)

Verkko-oppimateriaalin vahvuudet ja kehittämiskohteet

Pyysin opiskelijoita kertomaan myös sen, miten oppimateriaalia voisi heidän mielestään kehittää ja mikä siinä ei toiminut. Opiskelijoiden näkemykset erosivatkin toisistaan jonkin verran. Kaksi opiskelijaa toi esille, että Laudaturin etusivulla voisi olla jokin tietoisuus siitä, mitä elokuvakasvatus on. He kokivat, että nyt Laudaturissa oletetaan, että opiskelija tietää jo ennakkoon, mitä elokuvakasvatus tarkoittaa. Lisäksi kolme haastateltavaa mainitsi, että opettajuus-osioissa olisi pitänyt olla mahdollisuus katsoa sivuston kautta muitakin elokuvia kuin Valo. Nyt muut opettajuuteen linkitettyt elokuvat olisi pitänyt käydä itse vuokraamassa, mikä osaltaan saattoi vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon elokuvan valitsemisessa. Lisäksi yksi haastateltavista mainitsi, että Laudaturin valikoimassa voisi olla myös piirrettyjä tai animaatioita. Muita kehittämisideoita tai ”risuja” ei haastatteluissa noussut esille.

Opetushallitus on pyrkinyt määrittelemään kriteerejä laadukkaalle verkko-oppimateriaalille julkaisuissaan ”Laatua e-oppimateriaaleihin” sekä ”Verkko-oppimateriaalin laatukriteerit.” Opetushallituksen (2012) mukaan verkko-oppimateriaaleja suunniteltaessa tulisikin ottaa paremmin huomioon pedagogiset periaatteet teknologian tarjoamien mahdollisuuksien sijaan. OPH 2012, 10.

Verkko-oppimateriaalinen pedagoginen laatu tarkoittaa käytännössä sitä, että oppimateriaali tukee oppimista, tuo siihen pedagogista lisäarvoa sekä soveltuu luontevasti opetus- ja opiskelukäyttöön. Edeltävänkaltaisia, tuettavia pedagogisia piirteitä ovat oppimisen yhteisöllisyys, oppijan oppimisen taitojen merkityksellisyys, oppijan aktiivisuus opittavan ilmiön suhteen sekä oppimistehtävien haasteellisuus, avoimuus ja autenttisuus eli merkityksellisyys ja aitous oppijan kokemusten kannalta. (OPH 2005, 14.)

Työskentelyn tulisi olla motivoivaa ja tuottaa tuloksia, jotta oppija voi työskennellä opittavan ilmiön parissa helposti eikä joudu työskentelemään pedagogisesti toisarvoisten ongelmien parissa. Pedagogiseen laatuun kuuluu myös käyttökontekstin huomioon ottaminen niin, että oppimateriaalin käyttämiseen ei vaadita monimutkaisia teknisiä valmisteluja. (OPH 2005, 15.)

Laadukas verkko-oppimateriaali on myös helposti käytettävissä, eli on teknisesti toimiva, nopea ja tehokas käyttää ja käyttöliittymä on selkeä ja innostava. Lisäksi laadukas verkko-oppimateriaali on esteetön, eli käytettävissä riippumatta ihmisen fyysisistä ja psyykkisistä ominaisuuksista,

vammoista tai terveydentilasta. Hyvä verkko-oppimateriaali on myös tuotettu laadukkaasti ja ammattimaisesti. (OPH 2005, 26.)

Verrattaessa opiskelijoiden kokemuksia Opetushallituksen kriteereihin voidaan todeta, että Laudatur vastaa niitä. Sen käytettävyys on hyvä ja käyttöliittymää luonnehdittiin selkeäksi. Materiaalia voidaan pitää myös pedagogisesti laadukkaana, koska Laudatur kannustaa yhteisölliseen oppimiseen, oppijan omaan aktiivisuuteen ja opiskelijat kokivat työskentelyn mielekkääksi ja motivoivaksi. Tehtävät tuntuivat heistä myös tarpeeksi haasteellisilta, mikä lisää myös pedagogista laatua.

Uusia käsityksiä elokuvakasvatuksesta

Halusin myös selvittää, mitä opiskelijat oppivat konkreettisesti elokuvakasvatuksesta käyttäessään Laudaturia ja miten heidän käsityksensä elokuvakasvatuksesta muuttui. Kaikkien haastateltavien käsitys muuttui jollakin tasolla, mutta tässäkin oli havaittavissa eroja haastateltavien välillä.

Eniten käsitys elokuvakasvatuksesta muuttui niillä kahdella opiskelijalla, joille elokuvakasvatus oli tuntematon käsite ja jotka oppivat siis täysin uuden asian. Yksi haastateltavista totesi, että hän ei kokenut mitään suurta valaistumista, mutta koki että ymmärtää nyt elokuvan opetusikäytön mahdollisuudet paremmin. Opiskelijoissa heräsi myös halu oppia lisää elokuvakasvatuksesta. Yksi haastatelluista toivoi, että hän saisi lisää tietoa erilaisista elokuvakasvatuksen menetelmistä. Kaksi opiskelijaa toivoi lisää valmiuksia elokuvakasvatuksellisen projektin suunnitteluun. Kaikkia haastateltavia yhdisti se, että opiskelijat oivalsivat Laudaturin käytön myötä elokuvan monipuoliset käyttötarkoitukset ja mahdollisuudet kouluopetuksessa. Yksi haastateltavista kertoikin oppimisestaan seuraavalla tavalla:

Mä opin sen et kuin niiku se on tosi tärkeetä ottaa sinne kouluarkeen. Että se usein vaan sivuutetaan silleen että no nyt näytetään joku video et kuinka paljon oikeesti sillä elokuvalla olis annettavaa ja miten sitä vois hyödyntää kaikkeen, integroida oppiaineisiin ja muihin. (O22_1)

Kaikki haastatellut opiskelijat olivat sitä mieltä, että ryhmässä työskentely tuki heidän oppimistaan. Opiskelijat kuvailivat ryhmätyöskentelyä helpoksi ja mukavaksi. Kaikki haastateltavat kokivat, että ryhmässä työskentely antoi uusia näkökulmia elokuviin, kun heillä oli mahdollisuus vaihtaa mielipiteitä muiden kanssa ja saada uusia näkökulmia oman pohdinnan tueksi. Opiskelijat kokivat saaneensa tukea omille ajatuksilleen muista ryhmän jäsenistä.

[--]mutta siis mulla on edelleen hyvin keskiaikaiset opetusmenetelmät suhteessa mediakasvatukseen mutta tota kyllä siis todella tää Laudatur oli hyvä että mä jopa aion nyt vinkata kollegoille tästä että tätä kannattaa ehottomasti käyttää. (O36)

Kaikki haastatellut opiskelijat kokivat, että Laudatur vaikutti jollakin tavalla heidän valmiuksiinsa toimia elokuvakasvattajina. Kaksi haastatelluista korosti, että saivat lisää valmiuksia käsitellä elokuvakokemuksia lasten kanssa sivuston tarjoaman tukimateriaalin kautta. Yksi opiskelija kertoi, että Laudatur madalsi hänen kynnystään ottaa elokuvaa mukaan opetukseen, koska hän oivalsi, että jo pelkkä elokuvan katsominen ja katselukokemuksen jakaminenkin voi olla elokuvakasvatusta. Ennen Laudaturin käyttöä hän oli ajatellut, että elokuvakasvatus on pelkästään elokuvien kuvaamista oppilaiden kanssa.

Haastateltavat jakoivat melko yhtenäisen käsityksen siitä, että elokuvakasvatuksen tulisi olla koko koulun työtä eikä ainoastaan yksittäisten opettajien aktiivisuuden varassa. Haastateltavien keskuudessa oli selkeästi havaittavista huolta siitä, ehtivätkö he paneutua tarpeeksi media/elokuvakasvatukseen tulevassa työssään ja onko kouluilla tarpeeksi resursseja sen toteuttamiseen.

Elokuvakompetenssiin kuuluu myös opettajan audiovisuaalisen ajattelun kehittäminen, eli ympärillä olevan maailman havainnointi, oman itsensä ilmaisu sekä liikkuvan kuvan havainnointi. Aineiston valossa näyttääkin siltä, että myös nämä taidot kehittyivät Laudaturin käytön myötä. Lisäksi opiskelijat muodostivat aiempaa omakohtaisemmin suhteen elokuvaan, joka on yksi elokuvanlukutaidon osa-alue.

Haasteellinen rooli elokuvakasvattajana

Koska opettajan media/elokuvakompetenssiin kuuluu olennaisesti myös yksilölliset valmiudet toimia elokuvakasvattajana, halusin selvittää miten haastattelemanani opiskelijat suhtautuvat tulevaan rooliinsa. Haastattelemanani opiskelijat ovat valmistuttuaan sekä luokan-, että aineenopettajia, joiden opetettavana aineena on perinteinen mediakasvatukseen vahvasti liitetty aine, kuvataide. Lisäksi uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa medialla on hyvin näkyvä rooli.

Medialle on uudessa opetussuunnitelmassa asetettu hyvin erilaisia tehtäviä, kuten esimerkiksi monimediainen tiedonvälitys, mediakulttuurin välittäminen ja monilukutaidon harjaannuttamisen väline. Mediakasvatus tähtää mediasisältöjen tulkitsemiseen ja tuottamiseen ja niiden ymmärtämiseen kulttuurisena ilmiönä. Lisäksi OPS:ssa korostuu median vaikutusten tunnistaminen ja suojaava median käyttö. (POPS 2014, 13; 103; 106.)

[--] jotenkin ku sä meet kentälle ja sit sun pitäis jotenkin purkaa lapsille niin valtava kirjo kaikkee et mistä sä lähdet liikkeelle?(O22)

[--] koko aika tulee nii paljon kaikkee uutta tekniikkaa et on pakko uskaltaa olla tietämätön. (O48)

[--] saanko mä täältä eväät vai pitääkö mun ite lähtee opiskelemaan tai mitä mun pitäis ajatella ja oppia lisää? Tuntuu et se on opettajan oman aktiivisuuden kanssa. (O26)

Kaikki haastateltavani jakoivat saman mielipiteen siitä, että rooli koulun media- ja elokuvakasvattajana tuntuu heistä haasteelliselta ja vastuulliselta. Syyt tähän kuitenkin vaihtelivat. Osa koki olevansa vielä ylipäättänsä opettajina kokemattomia ja epävarmoja ja siksi ajatus ”mediapedagogin” roolista tuntui heistä vielä hieman vieraalta. Osa haastateltavista taas koki, että mediakasvatuksen kenttä on niin laaja ja muuttuu niin nopeasti, että se on vaikea hahmottaa ja saada siitä otetta. Yksi haastateltavista kuitenkin koki haasteellisuuden pelkästään miellyttävänä keinona haastaa itsensä kasvattajana.

Kaksi haastateltavista oli huolissaan erityisesti siitä, saavatko he tarpeeksi koulutusta ja onko heillä mahdollisuus osallistua niihin päästyään työelämään. Toinen haastateltavista pohti myös sitä, miten opettajan on mahdollista pysyä mukana lasten muuttuvassa mediaympäristössä. Huolta aiheuttivat myös tulevan työympäristön resurssit; onko esimerkiksi medialaitteita tarpeeksi käytettävissä ja miten kollegat suhtautuvat mediakasvatustyöhön ja ovatko opettajat valmiita ”puhaltamaan yhteen hiileen”.

Haastatteluissa nousi esille myös mediakasvatuksen suojelullinen näkökulma, sillä yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki nostivat esille jonkinasteisen huolen lasten median käytöstä, muuttuvasta mediaympäristöstä ja kriittisen lukutaidon merkityksestä. Yksi haastateltavista kertoi asiasta seuraavalla tavalla:

Lasten median käyttö on iha okei, sieltähän saa hirveesti hyviä juttuja (--) mut että sit jotenki et osais opettaa sitä kriittisyyttä ja semmosta niiku et ei ihan kaikkee niiku nieltäs ja oltas jotenkin semmosia niiku tavallaan avarakatseisia siinä median käytössä. (O23)

Opiskelijat toivoivat, että he pystyisivät kontrolloimaan ja seuraamaan lasten median käyttöä enemmän. He pitivät tärkeänä myös tekniikan perässä pysymistä ja laitteiden hallintaa. Lisäksi opiskelijat vaikuttivat kiinnostuneilta oppilaiden tuottamista mediasisällöistä ja siitä, missä eri medioissa lapset ovat läsnä. Yksi haastateltavista kuitenkin huomautti, että vaikka lapset saattavat olla opettajia parempia käyttämään erilaisia laitteita, heidän mediakriittisyytensä ja tieturvaan

liittyvät taitonsa saattavat olla hyvin puutteellisia. Muissakin haastatteluissa opiskelijat toivat ilmi huolensa siitä, onko lapsilla ja nuorilla ”netiketti” hallussa.

Mun mielestä tekniikka on hyvä niin kauan kun sitä käytetään oikeaan tarkoitukseen, mä oon jollain tasolla vastaa sitä et mennäaks täs enemmän yhteiskunnan vai koulun ehdoilla. Mä olen tyytyväinen, jos voin vielä opettajana vaalii jotain tässä digihoureessa. (O36)

Yksi haastatteleistani opiskelijoista pohti paljon sitä, ”leluttuuko” lasten elämä liikaa eri älylaitteiden käytön myötä. Haastateltava nosti esiin digitalisoituminen ja mietti, onko älylaitteiden käyttö koulussa tarpeellista, koska lasten vapaa-aikakin kuluu jo niiden kanssa. Haastateltava toivoi tasapainoa ”digitulvan keskelle” ja ehdotti, että se voisikin löytyä juuri taideaineista.

Yhteenvedona voisi todeta että huolimatta siitä, miten haasteelliseksi rooli mediakasvattajana koettiin, pitivät kaikki opiskelijat sitä tärkeänä. Haastateltavien elokuvakompetenssin muotoutuminen on vielä kesken, mutta Laudaturin voi todeta tarjonneen siihen välineitä. Kompetenssin kehittämistä voidaan pitää pitkänä, jopa elämänmittaisena prosessina, johon vaikuttavat niin muuttuvat mediaympäristöt kuin yksilön oma aktiivisuus. Media/elokuvakompetenssia ei voida pitää lopullisena valmiutena alati muuttuvan median vuoksi. Siihen kuuluvat myös yksilön omat mediakokemukset ja tavoitteet, jotka määräytyvät yksilön tarpeesta käsin (Kupiainen 2009, 176; Kotilainen 1999, 39).

5.4 Opiskelijoiden käsityksiä monilukutaidosta

Halusin selvittää, miten opiskelijoiden käsitys monilukutaidosta muuttuisi heidän käyttäessään Koulukino Laudaturia, koska laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista juuri elokuva tarjoaa monilukutaitoon erilaisia lähtökohtia ja näkökulmia. Kyseessä on tärkeä taito, jonka tarpeellisuutta perustellaan uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa sillä, että oppilaat tarvitsevat taitoja tulkitaakseen maailmaa ympärillään ja hahmottaakseen sen kulttuurista monimuotoisuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20–21).

Elokuvanlukutaito tukee vahvasti myös laaja-alaisia luku- ja kirjoitustaitoja, koska sitä voidaan pitää tekstuaalisesti multimodaalisena kokonaisuutena. Käsitys lukutaitojen luonteesta ja sisällöistä on muuttunut ratkaisevasti viimeisimmän vuosikymmenen aikana. Sukupolvelle, joka on syntynyt teknologian ja monikulttuurisuuden keskelle tekstien monikielisyys, monimuotoisuus ja monimediaisuus ovat useimmiten itsestään selviä lähtökohtia. (Jokinen, P ym. 2013, 1.)

Laudaturissa on pyritty avaamaan uuden, vuonna 2016 voimaantulevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita elokuvakasvatuksen näkökulmasta ja se pyrkii tuomaan esiin elokuvakasvatuksen hyödyllisyyden opetussuunnitelmien käyttöönotossa ja niiden sisältöjen avaamisessa. Halusin kuulla opiskelijoiden näkemyksiä myös siitä, miten tämä tavoite heidän mielestään toteutuu.

Tehtävänantoni mukaisesti opiskelijoiden oli tarkoitus valita Koulukino Laudaturista kaksi elokuvaa ja suunnitella niihin oppimateriaali yhden tai useamman osaamiskokonaisuuden näkökulmasta. Tehtävät oli tarkoitus tehdä 3-4 hengen ryhmissä. Haastatteluissa opiskelijat toivat esille, että he halusivat luoda sellaisen oppimateriaalin, joka kannustaisi tekemään oppilaat ryhmässä töitä ja joissa opettaja toimisi taustalla ohjaajana.

Lähdin liikkeelle selvittämällä opiskelijoiden ennakkotietoja uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Haastatteluissa selvisi, että OPS oli tullut tutuksi kaikille opiskelijoille ainakin jossain määrin opintojen aikana, mutta kukaan ei osoittanut kovin vahvaa tietämystä sen sisällöistä. Osa haastateltavista myönsi, että he eivät olleet perehtyneet siihen niin hyvin kuin ehkä pitäisi, vaan olivat keskittyneet lähinnä kuvataiteen uuteen opetussuunnitelmaan sivuaineopintojensa aikana. Myöskään opiskelijoiden ennakkotiedot laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista eivät olleet vahvat. Puolet haastateltavista kertoi, että eivät olleet perehtyneet aikaisemmin siihen, mitä laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ovat tai mitä niihin sisältyy.

Opiskelijoiden heikohkot ennakkotiedot uuden perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöistä on selitettävissä osittain sillä, että kasvatuksen ja yhteiskunnan maisteriopintoihin ei kuulu opintokokonaisuuksia tai opetusharjoitteluja, joissa uutta opetussuunnitelmaa käytäisiin johdonmukaisesti läpi, toisin kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon kuuluvien opintojen aikana.

Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet tulivat opiskelijoiden mielestä selkeästi esille Laudaturissa. Oppimateriaalin avulla oli helppo hahmottaa, mitä ne ovat ja mitkä osaamiskokonaisuudet kuuluvat mihinkin elokuvaan. Kaksi haastateltavista toi haastatteluissa esille, että heidän mielestään elokuva sopii toisaalta mihin tahansa osaamiskokonaisuuteen.

Koska laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien sisältöjä ei ole erikseen avattu Laudaturissa, joutuivat opiskelijat ottamaan niistä itse selvää. Tätä opiskelijat pitivät pelkästään positiivisen asiana, koska he kokivat oppineensa opetussuunnitelman sisällöt paremmin, kun tieto ei ollut valmiiksi annettua.

[--] olin ihan varma et se linkki tulee tiettyyn kohtaan opsia, mistä mä hyvin helposti sen tiedon löydän mutta kattia kanssa, munhan piti tehdä töitä...[--] et opettajat pistetään elokuvakasvatuksen kautta selaamaan opsia ja se on mun mielestä aivan loistava idea! (O46)

Yksi haastateltavista toi esille, että hänen mielestään Laudaturia voisi käyttää uuden opetussuunnitelman sisäistämiseen laajemminkin, koska sen elokuvatarjonta on niin monipuolinen. Erilaisten elokuvien kautta jokainen, olkoon sitten eläköityvä tai uusi opettaja pääsee samojen peruskysymysten äärelle.

Koska olin kiinnostunut selvittämään miten opiskelijoiden käsitys monilukutaidosta muuttui, pyysin heitä ensin määrittelemään, mitä monilukutaito heidän mielestään tarkoittaa. Yksi opiskelijoista määritteli käsitteen seuraavalla tavalla:

Monilukutaito on mun mielestä on kirjoittamistaito, siihen sisältyy paljon, yleinen kirjoittamistaito, kuvanlukutaito, teksti voi olla kirjoitetussa tai digitaalisessa muodossa. Tällai laaja tekstikäsitys. (O36)

Opiskelijoiden määrittelyissä toistuivat ilmaukset ”laaja tekstikäsitys, medioiden lukutaito, erilaisten tekstien tulkinta, tuottaminen, medialukutaito.” Puolet haastateltavista mainitsi, että monilukutaito käsittää kyvyn tarkastella muutakin kuin kirjoitettua tekstiä, kuten esimerkiksi kuvia. Kaksi haastateltavista mainitsi erikseen elokuvan tulkitsemisen pyytäessäni heitä määrittämään monilukutaidon ulottuvuuksia.

Tämä tutkimustulos on yhteydessä Luukan (2013) näkemykseen monilukutaidosta. Luukan mukaan monilukutaito on taito tuottaa ja tulkita erilaisia tekstejä ja toimia niiden kanssa erilaisissa tilanteissa. Se on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoja eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla. Monilukutaito pitää sisällään erilaisia lukutaitoja peruslukutaidon lisäksi, kuten kirjoitustaidon, matemaattisen lukutaidon, kuvanlukutaidon, medialukutaidon ja digitaalisen lukutaidon. (Luukka 2013.)

Ennen kaikkea olin kiinnostunut tietämään, miten opiskelijoiden käsitys monilukutaidosta muuttui heidän käytettyään Laudaturia. Vaikka vastauksissa olikin jonkin verran eroavaisuuksia, niissä nousi selkeästi esille elokuvan ja monilukutaidon yhteys toisiinsa. Puolet haastatelluista toi esille, että he ymmärsivät elokuvan olevan sekä teksti että kuva, jota voi tulkita. Lisäksi haastatteluissa nousi esille monilukutaidon yhteys medialukutaitoon, kuvanlukutaito ja elokuvien kriittinen tarkastelu. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikkien käsitys monilukutaidosta laajentui

elokuvakasvatuksen puolelle. Yksi haastatelluista sanoi, että hänen käsityksensä monilukutaidosta ei muuttunut Laudaturin käytön myötä, mutta hän oppi katsomaan elokuvaa eri tavalla kuin ennen.

Et opittais niiku ottaa niitä viestejä vastaan ja tulkitsee niitä sillee et niiku et mitä siinä elokuvassa on haluttu sanoo ja miten, ja kelle tai miks siinä elokuvassa nii sanotaan.(O23)

Edellinen lainauksessa opiskelija kerto, miten elokuva ja monilukutaito hänen mielestään liittyvät toisiinsa. Olinkin kiinnostunut selvittämään opiskelijoiden ajatuksia myös tästä näkökulmasta. Tässä opiskelijoiden vastaukset erosivat hyvin paljon toisistaan, mutta aineiston valossa näyttää siltä, että kaikille haastatelluille oli muodostunut jonkin tasoinen ymmärrys siitä, miten elokuva voisi toimia monilukutaidon harjaannuttajana.

Yksi haastelluista kertoi ymmärtäneensä, miten paljon erilaisia tulkittavia viestejä elokuva pitää sisällään, joista osa on näkyvillä ja osa piilotettuja. Elokuvan avulla voi hänen mukaansa oppia tulkitsemaan ja ottamaan vastaan erilaisia viestejä. Kaksi muutakin haastateltavaa nosti esille elokuvan lukemisen taidon. Yksi opiskelijoista kertoi, että hänen mielestään elokuvien tekemisen kautta oppilaat voisivat harjaannuttaa monilukutaitoaan. Nämä tulokset ovat yhteydessä Kauppinen (2010) näkemykseen siitä, miten elokuvaa on mahdollista lähestyä samoin tavoin kuin kirjallisuutta ja analysoida sitä niin, että opitaan näkemään ja hahmottamaan kuvan keinoja ja niillä synnyttäviä merkityksiä. (Kauppinen 2010, 198–210.) Kauppinen (2014) nostaa esille elokuvien tekemisen yhteyden monilukutaitoon. Kauppinen (2014) mukaan käsikirjoituksen, tekstin keinojen, videon tarkoituksen ja muodon pohtiminen ovat monilukutaidon ydintä. (Kauppinen 2014, 21).

No mun mielestä siihen kuuluu semmonen kriittinen näkökulma aika vahvasti. (O22)

Sitten siihen liittyy sellai tietynlainen kriittisyys. Se on tekstien, kuvien elokuvien lukemista. (O26)

Edellisissä lainauksissa opiskelijat kertovat, miten kriittisyys liittyy heidän mielestään elokuvaan ja monilukutaitoon. Opiskelijoiden vastaukset saivat vahvistusta Kauppinen (2014) artikkelista. Kun elokuvan keinoja eritellään erilaisissa konteksteissa, kuten historiallisissa tai kaupallisissa, ovat myös kriittisen lukutaidon ulottuvuudet läsnä. (Kauppinen 2014, 21.) Kaiken kaikkiaan aineiston valossa näyttää siltä, että opiskelijoiden käsitykset monilukutaidosta syvenyivät ja laajenivat Laudaturin käytön myötä. Opiskelijat osasivat määritellä, millaisia eri osa-alueita monilukutaitoon kuuluu ja miten elokuvien tekemisen ja analysoinnin voisi yhdistää monilukutaitoon. Myös

tietämys muista laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista lisääntyi ja opiskelijat saivat laajemman käsityksen perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöistä.

Monilukutaito opittavana taitona

Aineiston valossa näyttää kuitenkin siltä, että Koulukino Laudatur ohjaa opiskelijoita samanlaiseen käsitykseen monilukutaidosta kuin uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteetkin (ks. tarkemmin luku 2.5.3). Opiskelijat jakavat selkeästi yhteisen käsityksen siitä, että monilukutaito taitona, joka opitaan ja jota kehitetään. Kuten jo luvussa 2.5.3 esitin, monilukutaidolla on olemassa myös pedagoginen malli, jonka The New London Group esitteli jo vuonna 1996. Mallissa lukutaito nähdään erilaisten merkitysten rakentamisen prosessina, joka voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen: Merkitysten luominen erilaisista merkityslähteistä (available designs), designing, eli olemassa olevien merkityslähteiden (available designs) käyttäminen ja viimeisenä re-designing, jonka seurauksena ajattelussamme tai toiminnassamme tapahtuu jotakin muutoksia, tai syntyy jotakin konkreettista esimerkiksi tekstin muodossa. (The New London Group, 1996, 75–76.)

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten elokuvakasvatuksellinen verkko-oppimateriaali tukee opettaja-opiskelijoiden elokuvakasvattajuutta, opettajuutta ja miten se vaikuttaa heidän käsityksiinsä monilukutaidosta. New London Groupin esittelemä malli summaakin mielestäni hyvin yhteen tutkimukseni teoreettisena pohjana toimivan konstruktivistisen oppimiskäsityksen, mediakasvatuksen, mediakompetenssin ja monilukutaidon keskeiset periaatteet. Rakentaessamme uusia merkityksiä työskentelymme kautta, olkoon kyseessä sitten esimerkiksi yksin tai yhdessä luotu miellekartta tai pelkkä keskustelu, muuttuvat merkitykset olemassa oleviksi resursseiksi, joita voimme jälleen käyttää uusissa prosesseissa. Kokemukset, tiedot ja taidot muuttavat meitä kasvattajina ja ihmisinä ja parhaimmillaan niiden jakaminen voi käynnistää uuden kolmivaiheisen prosessin. Meidän tulisikin lähestyä monilukutaitoa tästä pedagogisesta näkökulmasta, eikä nähdä sitä pelkästään opittavana taitona. Tähän ei kuitenkaan opetussuunnitelma tai Koulukino Laudatur opiskelijoita selkeästi ohjaa.

5.5 Tulosten yhteenvetoa

Tutkimusaineistoni kautta välittyi kuva opiskelijoista, jotka ovat kiinnostuneita ja motivoituneita toteuttamaan elokuvakasvatusta työssään, mikäli saavat siihen tarvittavaa lisätukea. Perusteiksi elokuvakasvatuksen opetukselle opiskelijat katsoivat olevan sen monipuoliset käyttömahdollisuudet eri oppiaineissa, integrointi, tunnekasvatus ja kriittisen medialukutaidon kehittäminen. Sama tulos on löydettävissä myös Koulukinon (2009) tutkimuksessa, jossa opettajien tärkeimmät syyt elokuvan

käyttöön opetuksessa olivat opetettavan aiheen syventäminen, medialukutaidon opetus, elokuvakulttuurin välittäminen ja perehdyttäminen elokuvan kieleen sekä kerrontaan. (Koulukino 2009, 8.)

Koulukinon (2009) tutkimuksessa opettajien mielipiteet elokuvakasvatuksen toteuttamisesta jakautuivat tasaisesti. Opettajista 44 % piti elokuvakasvatuksen toteuttamista melko helppona, mutta 34 % totesi sen olevan melko vaikeaa. (Koulukino 2009, 10.) Koulukinon tutkimuksen ja oman tutkimukseni tulosten välillä on havaittavissa samankaltaisuutta. Opiskelijat mielsivät roolinsa media- ja elokuvakasvattajana melko haasteelliseksi, koska eivät kokeneet saaneensa siihen tarvittavia valmiuksia koulutuksensa kautta. Lisäksi heidän aikaisemmat media/elokuvakasvatuksen opinnot yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta olivat hyvin vähäisiä.

Opiskelijoiden vastauksissa heijastuivat voimakkaasti käsitykset opettajuuden jatkuvasta muutoksesta ja oman opettajuuden kehittämisestä oppilaiden ja kouluyhteisön tarpeita varten, mikä tuli ilmi myös Luukkaisen (2004) tutkimuksessa. Luukkaisen (2004) mukaan nykyään ei ole olemassa enää yhtä opettajuutta, vaan monta opettajuuden tulkintaa (Luukkainen 2004,81).. Opiskelijat kokivat, että oman opettajuuden tarkastelu elokuvan kautta oli hyödyllistä, koska se herätti heidät pohtimaan ja arvioimaan oman opettajuuttaan elokuvassa esitettyjen opettajakuvien kautta.

Omat päätelmäni opettajuudesta saivat lisävahvistusta myös Pentikäisen (2015) tutkimuksesta. Pentikäisen (2015, 104) mukaan elokuvien katselu ja kokemusten purku niistä kirjoittamalla mahdollisti opiskelijoiden samaistumisen sekä syvällisen reflektion edellyttämän etääntymisen havaintojen kohteesta, jolloin opiskelijoiden huomio kääntyi elokuvan analyysistä omaa opettajuutta koskevan ajattelun perusteluun. Oman aineistoni pohjalta voin todeta, että opiskelijoiden kokemukset samaistumisesta ja elokuvien opettajakuvausten kritisoinnista palvelivat aidosti opettajuuden vahvistumista, jota opiskelijat pystyivät purkamaan ja perustelemaan elokuvan avulla.

Tutkimukseni tuloksista on löydettävissä yhtymäkohtia Schuckin & Kearneyn tutkimukseen, jossa tutkittiin oppilaslähtöisten videon teon ja niiden editoinnin pedagogisia vaikutuksia. Tutkimustuloksissa kävi ilmi, että opettajat havaitsivat selvän yhteyden oppilaslähtöisten videoiden ja oppilaiden aktiivisen oppimisen välillä. Videoiden tekemisen huomattiin edistävän aktiivista oppimista, elokuvan kielen ymmärtämistä, kielellisiä taitoja, ryhmässä työskentelyn taitoja sekä tunnetaitojen kehittymistä. Lisäksi metakognitiivisten taitojen myötä oppilaiden elokuvan ja mediakulttuurin tuntemus lisääntyi. (Schuck & Kearney 2004, 3, 7-8.)

Vaikka omassa tutkimuksessa opiskelijat eivät tuottaneet itse videoita, voidaan edellä mainittujen taitojen ajatella kehittyneen Koulukino Laudaturin käytön myötä. Opiskelijat kokivat ryhmätyöskentelyn mielekkääksi työskentelymuodoksi, koska se mahdollisti tasavertaisen dialogin toisten opiskelijoiden kanssa. He kokivat, että omat katselutottumukset muuttuivat Laudaturin käytön myötä ja he oppivat katsomaan elokuvia uudella tavalla. Opiskelijat saivat valitse itse mitä elokuvia katsovat, mikä teki oppimisesta mielekkäämpää. Monessa haastattelussa nostettiin esille myös elokuvan merkitys tunnetaitojen kehittämisen kannalta oppilaiden näkökulmasta, minkä myös Schuck & Kearney (2004) havaitsivat.

OPETUSSUUNNITELMA	PEDAGOGIIKKA	OPETTAJUUS
Kuvataiteen opetussuunnitelma	Mediakasvatuksellinen elokuvakasvatus	Tunnekasvatus
Medialukutaito	Elokuva oppimisen kohteena	Elokuvanlukutaito
Monilukutaito	Opetusteknologia, välineorientoituminen	Rooli media- ja elokuvakasvattajana

Taulukko 2: Hahmotelma opiskelijoiden elokuvakompetenssin osa-alueista

Olen koonnut yllä olevaan taulukkoon sellaisia elokuvakompetenssin elementtejä, jotka olivat löydettävissä opiskelijoiden vastauksista. Vertailu omaan taulukkooni (ks. taulukko 1 s. 22) osoittaa, että elementit ovat suurimmaksi osaksi samoja, mutta muutamia eroja on havaittavissa. Opetussuunnitelma-otsikon alle olen koonnut asioita, jotka opiskelijat liittivät media- ja elokuvakasvattajuuteen. Koska aineistoni muodostavat kuvataiteen erikoistumisopintoja tekevät opiskelijat, oli kuvataiteen opetussuunnitelma heille tutuin ja he liittivät elokuvakasvatuksen myös osaksi kuvataidekasvatusta. Moni korosti elokuvakasvatuksen asemaa medialukutaidon ja mediakriittisyyden välineenä.

Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan (2009) mukaan mediakasvatukseen on kolme erilaista lähestymistapaa: teknologiakasvatuksellinen, ilmaisullinen ja yhteiskunta- ja kulttuurikriittinen orientaatio. (Kupiaisen, Sintonen ja Suoranta 2009, 25.) Aineiston valossa näyttää siltä, että opiskelijoiden lähestymistapa mediakasvatukseen oli viestintävälineitä ja niiden käyttöä painottava teknologiakasvatuksellinen orientaatio. Mediakasvatuksessa tulisi kuitenkin keskittyä enemmän sen tarjoamiin pedagogisiin ja kasvatuksellisiin mahdollisuuksiin.

Aineiston pohjalta voidaan todeta, että myös opiskelijoiden käsitys elokuvakompetenssista oli välineorientoituneempi kuin oma hahmotelmani teoreettisen aineiston pohjalta. He korostivat haastatteluissa opetusteknologian hallinnan merkitystä ja ilmaisivat huolensa siitä, onko heidän tulevaisuudessa mahdollisuus hyödyntää teknologiaa haluamallaan tavalla. Aivan kuin opettajuuttakin, myös elokuvakompetenssin muodostumista voidaan pitää elämänmittaisena prosessina, johon vaikuttavat niin yksilön omat mediakokemukset, tavoitteet kuin kiinnostuksen kohteet. Elokuvakompetenssia ei voida pitää myöskään lopullisena valmiutena alati muuttuvan median vuoksi. (Kupiainen 2009, 176; Kotilainen 1999, 39.) On syytä ottaa huomioon, että opiskelijat käyttivät verkko-oppimateriaalia suhteellisen lyhyen ajan. Ei voida siis olettaa, että opiskelijoiden elokuvakompetenssi olisi ehtinyt muodostua täysin verkko-oppimateriaalin käytön myötä. Laudaturin voi kuitenkin todeta tarjonneen siihen välineitä.

Kotilainen (1999) liittää mediakompetenssiin myös yksilön omat tunteet ja mediakokemukset. Mediakompetenssi on tilanne ja toimintaympäristökohtainen valmius, jossa on keskeistä toimijan monipuolinen osaaminen, kuten taito ymmärtää mediaa ja erilaisia mediatekstejä. Mediakompetenssiin rakentumiseen vaikuttavat niin opettajan omat valmiudet, persoonallisuus, elämänkaari kuin opetettavat aineetkin. (Kotilainen 1999, 38.) Omien kokemusten ja tunteiden merkitys korostui myös opiskelijoiden haastatteluissa. Elokuvat herättivät heissä voimakkaita tunteita ja moni pohti elokuvakasvatuksen roolia tunnekasvatuksen työkaluna. Aineiston pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että Koulukino Laudatur on auttanut opiskelijoita matkalla kohti elokuvakompetenssia.

Koska elokuvakasvatus ei ollut kellekään opiskelijalle läpikotaisen tuttu käsite, heidän näkemyksissään korostui elokuvan rooli oppimisen kohteena. Opettaja, joka ei ole ennen työskennellyt elokuvakasvatuksen parissa voikin täysin ymmärrettävistä syistä pitää liian haasteellisena elokuvan käyttöä oppimisen välineenä.

Vaikka muutama opiskelija piti elokuvakasvatusta enemmän taide- kuin mediakasvatuksena, korostui vastauksissa selkeästi enemmän elokuvakasvatuksen mediakasvatuksellinen puoli. Suurin osa haastateltavista kertoi muuttuneista katsomustottumuksistaan ja oivalluksistaan siitä, että elokuvaa voi oppia katsomaan eri tavoin. Tämä kertoo elokuvalukutaidon kehittymisestä. Nostin taulukkoon esille myös opiskelijoiden roolin media- ja elokuvakasvattajina, koska tämä herätti opiskelijoissa selkeästi huolta. He kokivat että koulutus ei anna heille valmiuksia tähän rooliin ja kaipasivat selkeästi tukea ja apuvälineitä oman roolinsa hahmottamiseen. Lisäksi moni heistä korosti elokuvan roolia tunnekasvatuksen välineenä, joten nostin sen myös osaksi opiskelijoiden elokuvakompetenssia.

Opiskelijat osasivat määritellä hyvin, mitä käsite monilukutaito tarkoittaa. Opiskelijoiden vastaukset vastasivat Luukan (2013) määritelmää monilukutaidosta, jonka mukaan kyseessä on taito tuottaa ja tulkita erilaisia tekstejä sekä toimia niiden kanssa erilaisissa tilanteissa. Se on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoja eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla.

Opiskelijoiden käsitykset monilukutaidosta muuttuivat ja laajentuivat elokuvakasvatuksen puolelle. Haastatteluissa nousi esille monilukutaidon yhteys medialukutaitoon, kuvanlukutaito ja elokuvien kriittinen tarkastelu. Lisäksi opiskelijat kertoivat oivaltaneensa, että elokuvaa voidaan ajatella sekä tekstinä että kuvana jota voi tulkita. Kauppisen (2010) mukaan elokuvaa onkin mahdollista lähestyä samalla tavoin kuin kirjallisuutta ja analysoida sitä niin, että opitaan näkemään ja hahmottamaan kuvan keinoja ja niillä synnyttäviä merkityksiä. Kaiken kaikkiaan aineiston valossa näyttää siltä, että opiskelijoiden käsitykset monilukutaidosta syvenyivät ja laajenivat Laudaturin käytön myötä.

Koulukinon (2009) tutkimuksessa pohdittiin sitä, mitä hyvältä elokuvakasvatuksen oppimateriaalilta vaaditaan. Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan oppimateriaalin tulee olla selkeä, monipuolinen, helppokäyttöinen ja tiivis kokonaisuus, jossa tieto ole liian valmiiksi pureskeltua. Sen pitäisi vastata opetussuunnitelman tavoitteisiin ja antaa opettajalle tarvittavaa tukea sen sisältöjen avaamiseen. Opetukseen soveltuvien elokuvien toivottiin olevan mahdollisimman monipuolisia. (Koulukino 2009, 29.)

Kun vertaan saamiani tuloksia Koulukinon hyvän oppimateriaalin määrittelyyn, voi aineistoni valossa todeta, että Koulukino Laudatur vastaa näihin tavoitteisiin. Elokuvatarjontaa kuvailtiin monipuoliseksi ja se haastoi opiskelijat valitsemaan elokuvia omien mieltymyksiensä vastaisesti. Opiskelijoiden mielestä Koulukino Laudatur helppokäyttöinen ja käyttöliittymä oli selkeä. Materiaaliin kuuluu erilaisia yksin ja ryhmässä suoritettavia tehtäviä. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet nousivat hyvin esille tehtävissä, mutta tieto ei ollut liian valmiiksi pureskeltua.

Konstruktivismi on yksi tärkeimmistä kasvatuksen paradigmoista Suomessa. Rauste von Wrightin (2003) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen tulisi luoda pohja opettajankoulutuksen kehittämiseksi ja samalla opettajuudelle. (Rauste von Wright 2003, 231.) Rauste von Wright (2003) ja Tynjälä (1999) ovat määritelleet konstruktivistisen oppimiskäsityksen pääpiirteet seuraavasti: Opetuksen lähtökohtana tulisi aina olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa, eli oppijan aikaisemmat tiedot, taidot ja kokemukset. Oppiminen on näiden aikaisempien tietojen, taitojen ja kokemusta muokkaamista ja uudelleenrakentamista, eli konstruointia. Keskeistä on oppijan tapa jäsentää oma

roolinsa oppimisprosessissa; hahmottaako hän itsensä esimerkiksi toimijaksi, subjektiksi vai muiden ohjaamaksi objektiksi. (Rauste von Wright 2003, 163–164; Tynjälä 1999, 60.)

Aineistoni valossa näyttää siltä, että Koulukino Laudatur tukee hyvin konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita etä- ja itseopiskelun kautta, jolloin oppijan itseohjautuvuudella on suuri rooli oppimisen onnistumisen kannalta uudessa oppimisympäristössä. Oppimismateriaalin tehtävät on rakennettu siten, että ne voidaan tehdä myös ryhmissä, mikä tukee konstruktivistisen oppimiskäsityksen ajatusta sosiaalisen vuorovaikutuksen roolista kognitiivisissa prosesseissa. Esimerkiksi opiskelijan omat käsitykset opettajuudestaan verrattuna muihin voivat käynnistää oppimisen prosessin. Lisäksi Laudatur kannustaa opiskelijoita itsereflektioon, joka myös on keskeistä konstruktivistisessa oppimisessa. Tällöin oppiminen on motivoivaa, mielekästä ja tarpeeksi haastavaa, kun oppija pääsee konstruoimaan, eli rakentamaan tietoa itse.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA

6.1 Tutkijan suhde aineistoon

Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista on useita käsityksiä. Mielipiteet perinteisten tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteerien, kuten reliabiliteetin ja validiteetin sopivuudesta laadullisen tutkimuksen arvioinnissa vaihtelevat. Jotkut tutkijat soveltavat perinteisiä käsitteitä myös laadulliseen tutkimukseen, jotkut ovat kehittäneet termeille paremmin laadulliseen tutkimukseen sopivia sisältöjä ja jotkut taas ovat hylänneet vanhat käsitteet ja luoneet aivan uusia termejä arvioinnin apuvälineiksi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on kuitenkin tutkija itse ja luotettavuuden arvioinnin tulisi koskea koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 2005, 210–211.)

Myös Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan käsitteet reliabiliteetti ja validiteetti ovat laadullisen tutkimuksen parissa hieman ongelmallisia, koska ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja perustuvat oletukseen yhdestä konkreettisesta totuudesta. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 138.) Toisaalta Tynjälän (1991) mukaan kvalitatiivinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne ja siksi sen piiristä ei voidakaan löytää yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. (Tynjälä 1991, 388.)

Esimerkiksi Anttila (1998) tarkastelee laadullisen tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia seuraavalla tavalla: Anttilan (1998) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetilla tarkoitetaan aineiston käsittelyn ja analyysin luotettavuutta. Tutkimusaineisto tulee olla sellaisessa muodossa, että se on tutkimuksen kommentoijien saatavilla ja tarkastettavissa. Tutkijan tulee pohtia tutkimuksen validiteettia koko tutkimusprosessin ajan. Esimerkiksi aineistoa analysoidessa tutkijan tulee puntaroida teoreettisesta viitekehyksestä luomiaan hypoteeseja ja tutkimusaineistosta nousevia käsitteitä toisiinsa. Suhteen on oltava looginen. Samalla tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimuksen

reliabiliteettiin liittyvät kriteerit: analyysin arvioitavuus ja uskottavuus. Arvioitavuus tarkoittaa sitä, että lukijan pitää voida seurata tutkijan päättelyä ja kritisoida sitä. Uskottavuudella viitataan siihen, että tutkimusraporttia lukiessaan lukija voi vakuuttua siitä, että kuvatulla tavalla on päädytty esitettyihin tulkintoihin aineistosta.

Olen pyrkinyt noudattamaan näitä ohjeita mahdollisimman hyvin ja ottanut tutkimuksen luotettavuuskysymykset huomioon koko tutkimusprosessin ajan. Olen tehnyt tutkimukseni ajan yhteistyötä Koulukinon kanssa, koska olen osaltani osallistunut Koulukino Laudaturin tulevaisuuden kehittämistyöhön. Tutkimukseni tuloksia tullaan hyödyntämään verkko-oppimateriaalin kehittämisessä ja olen itsekin tuottanut siihen aineistoa. Tuottamani aineisto lisättiin Laudaturiin kuitenkin vasta, kun olin jo kerännyt tutkimusaineistoni, enkä ole missään vaiheessa vaikuttanut siihen, miten opiskelijat käyttivät verkko-oppimateriaalia. Olen kaikissa tutkimuksen vaiheissa pyrkinyt tiedostamaan omat näkökantani, enkä ole antanut omien näkemysteni tai kokemusteni vaikuttaa tuloksiin, vaan olen koonnut tulokset aineistolähtöisesti.

6.2 Aineiston laatu

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä myös triangulaation kautta. Triangulaatiosta erotellaan neljä erilaista päätyyppiä, joista itse käytin menetelmätriangulaatiota. Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006) mukaan menetelmätriangulaation käyttöä perustellaan yleensä sillä, että useamman tutkimusmenetelmän käytöllä pyritään saamaan kattavampi kuva tutkittavasta kohteesta, kuin pelkästään yhden tutkimusmenetelmän kautta.

Teemahaastattelu osoittautui tutkimukseni kannalta toimivaksi ja ennen kaikkea tutkimukseeni hyvin soveltuvaksi tutkimusmenetelmäksi. Yhdessä opiskelijoilta kerättyjen kirjoitelmien kanssa ne muodostavat mielestäni eheän aineiston. Lisäksi havaitsin, että aineistosta ei noussut analysoinnin loppuvaiheessa enää tutkimuskysymysten kannalta uutta tietoa, eli aineisto kylläntyi. Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan tutkimusaineistoa onkin siinä vaiheessa tarpeeksi, kun aineisto alkaa toistaa itseään. (Eskola & Suoranta 2005, 62–63.)

Pelkästään kirjoitelmiin perustuva aineisto ei olisi tuottanut niin monipuolisia tuloksia kuin mitä nyt sain. Toisaalta kirjoitelmien avulla pystyin valitsemaan haastateltavikseni mahdollisimman erilaisia henkilöitä ja sain näin kerättyä mahdollisimman monipuolisen aineiston.

Myös teemoittelu osoittautui toimivaksi analyysimenetelmäksi sekä kirjoitelmien että haastattelujen suhteen. Etenkin haastattelun teemoittelu oli helppoa, koska sitä ohjasivat teemahaastattelurungon valmiit teemat. Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa erityisesti jonkin käytännön ongelman ratkaisemisessa. (Eskola ja Suoranta 2005, 215.) Omaa tutkimusongelmaani voisi kuvailla mielestäni käytännönläheiseksi ja koen, että aineistosta oli helppo poimia tietoa sen kannalta.

Teemahaastattelurunko osoittautui suhteellisen toimivaksi, mutta huomasin siinä pieniä puutteita. Koska laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ja OPS eivät olleet opiskelijoille kovin tuttuja, heidän oli hieman haasteellista vastata niitä koskeviin kysymyksiin. Vaikka muuten koinkin rungon vastaavan tutkimuskysymyksiini, olisin näin jälkikäteen lisännyt siihen muutaman elokuvakasvattajuuteen liittyvän kysymyksen, jotta olisin voinut keskittyä siihen vielä enemmän.

Suurimmat haasteet tutkimukseni kannalta liittyivät aiheen rajaamiseen ja aineiston määrään. Näin jälkikäteen ajatellen olisin voinut keskittyä ehkä enemmän opiskelijoiden elokuvakompetenssiin ja elokuvakasvattajuuteen ja jättää vähemmälle huomiolle heidän käsityksensä monilukutaidosta. Nyt monilukutaito-osuus tutkimuksessani tuntuu hieman irralliselta, mutta toisaalta koen saaneeni linkitettyä sen hyvin elokuvaan. Lisäksi Koulukino Laudatur pohjautuu uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joten koin siksi tärkeäksi huomioida tämänkin näkökulman tarkastellessani opiskelijoiden kokemuksia aiheesta.

Toinen haasteeni liittyi aineiston laajuuteen. Alun perin minun piti haastatella neljää opiskelijaa, mutta päätin nostaa haastateltavien määrään kuuteen, koska koin että neljän haastattelun perusteella ei voisi muodostaa tarpeeksi monipuolista kuvaa opiskelijoiden kokemuksista. Kuusi haastateltavaa tuntuikin riittävältä määrältä, mutta vielä laajempi aineisto olisi toki tuottanut vielä monipuolisempia tuloksia.

Pyörälän (1995) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiteettikysymys on monivaiheinen ja teoreettinen. Se liittyy kohderyhmän paikantamiseen ja tutkijan kykyyn rakentaa toimiva tutkimusasetelma. Lisäksi tutkijan tulee kyetä osoittamaan, että aineisto vastaa tutkittavaa ilmiötä ja vastaako aineiston kokoamistapa valittua analyysimenetelmää. Tutkijan tulee siis todistaa, vastaako tutkimusasetelma tutkimuksen kysymyksenasetteluun. Tutkijan tulee myös pystyä arvioimaan tulkintojen yleistettävyyttä eli sitä, miten tutkimuksen tulkinnot pätevät yhteiskunnallisessa todellisuudessa. (Pyörälä 1995, 15.)

Tutkimukseni aineisto ei ole määrällisesti kovin suuri, joten siksi sen yleistettävyyttä on syytä pohtia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleistettävyydellä harvoin kuitenkaan tarkoitetaan sen

tilastollista merkitystä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit liittyvät tutkijaan, aineistonlaatuun, aineiston analyysiin ja tulosten esittämiseen. (Eskola & Suoranta 2005, 212.) Yleistettävyyttä voi kuitenkin pyrkiä lisäämään vertaamalla oman tutkimuksen tuloksia muihin saman aihepiirin tutkimukseen ja näin olenkin tehnyt omassa tutkimuksessani. Omien tulkintojeni tukena olen käyttänyt muiden saman aihepiirin tutkimuksia, joiden avulla olen saanut lisättyä oman tutkimukseni luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Vaikka tutkimustulokseni eivät ole laajasti yleistettävissä, koen että tutkimuksen kautta saatiin jälleen lisää tietoa elokuvakasvatuksen asemasta suomalaisessa opettajankoulutuksessa ja verkko-oppimateriaalin mahdollisuuksista elokuvakasvatuksen ja opettajuuden tukipilarina.

6.3 Tulosten esittäminen

Mäkelä (1990) toteaa, että laadullista tutkimusta ei voida arvioida samoin perustein kuin määrällistä tutkimusta, mutta päätyy esittämään kvalitatiiviselle tutkimukselle seuraavanlaisia arviointiperusteita: aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka, aineiston riittävyys, aineiston kattavuus sekä aineiston arvioitavuus ja toistettavuus. (Mäkelä 1990, 47–48.)

Merkittävyydellä Mäkelä (1990) tarkoittaa sitä, että tutkijan on oltava valmis argumentoimaan sen puolesta, että hänen aineistonsa on analysoinnin arvoinen. Aineiston riittävydellä viitataan kylläntymiseen, eli aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun uudet tapaukset eivät tuota enää uutta tietoa. Vaikeuksia tuottaa kuitenkin se, että raja ei ole ennakolta tiedossa. Ohjeena voidaan kuitenkin pitää sitä, että aineistoa ei kerätä liikaa kerralla. Tutkija ei saa perustaa tulkintaansa satunnaisiin poimintoihin. Aineisto ei myöskään saa olla liian laaja, jotta ei synny vaikutelmaa pelkästä aineistoin selailusta. (Mäkelä 1990, 59.)

Mäkelä (1990) painottaa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tutkimuksen arvioitavuutta. Arvioitavuus tarkoittaa sitä, että tutkimusprosessi tehdään läpinäkyväksi siten, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä. Analyysin toistettavuus tarkoittaa, että lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelyä ja hän voi halutessaan joko hyväksyä tutkijan tulkinnat tai halutessaan riitauttaa ne. Koska kvalitatiivinen analyysi on yksilöllisempää ja vähemmän standardoitua kuin kvantitatiivinen, on tärkeää että lukijalle annetaan mahdollisimman tarkka kuva prosessista, joka on johtanut raportoituihin tuloksiin. (Mäkelä 1990, 48–53.)

Olen pyrkinyt käymään läpi johdonmukaisesti tutkimukseni lähtöoletukset ja teoreettisen

viitekehysten, kuvaamaan tutkimusprosessin tarkasti ja tekemään tutkimusprosessista mahdollisimman läpinäkyvän, jotta tutkimukseni kulkua olisi mahdollisimman helppo seurata. Olen pyrkinyt kokoamaan tulokset loogisiksi ryhmiksi ja tuomaan esille tutkimusongelman kannalta olennaisimmat asiat esille mahdollisimman kattavasti. Analysointini tukena ja todisteena olen käyttänyt sitaatteja, joilla olen pyrkinyt osoittamaan, mihin johtopäätökseni perustuvat. Olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimukseni luotettavuutta niin, että olen pitäytynyt mahdollisimman lähellä tutkittavieni tulkintoja ja pyrkinyt olemana mahdollisimman objektiivinen. Tutkimuksen tavoitteena olen pitänyt sitä, että tutkimus kuvaisi mahdollisimman tarkasti luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksiaan. Lisäksi koen, että olen saanut liitettyä tutkimukseni tulokset aikaisempaan samaa aihetta käsittelevään keskusteluun.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on elokuvakasvatuksellisesta verkko-oppimateriaalista Koulukino Laudaturista ja miten se vaikuttaa heidän valmiuksiinsa toimia elokuvakasvattajina. Tutkimusaineisto kerättiin opiskelijoilta, joiden sivuaineena ovat 60 op:n kuvataiteen opetettavan aineen opinnot. Opiskelijat käyttivät Koulukino Laudaturia osana kurssia ”Visuaalinen kulttuuri” laatimani ohjeistuksen mukaisesti. Tutkimusaineisto muodostuu kymmenestä opettajuutta ja opettajaelokuvia käsittelevästä kirjoitelmasta sekä kuuden opiskelijan haastattelusta. Haastattelumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Aineiston analysointimenetelmänä oli teemoittelu.

Yksi tutkimukseni päätuloksista liittyi opiskelijoiden kokemuksiin omasta opettajuudestaan. Opettajaelokuvien katselu ja kokemusten purku niistä kirjoittamalla mahdollisti opiskelijoiden samaistumisen sekä syvällisen reflektion edellyttämän etäännyttämisen havaintojen kohteesta. Opiskelijoiden kokemukset samaistumisesta ja elokuvien opettajakuvausten kritisoinnista palvelivat aidosti opettajuuden vahvistumista, jota opiskelijat pystyivät purkamaan ja perustelemaan elokuvan avulla. Aineistoni valossa voidaankin todeta, että opettajankoulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille mahdollisuus prosessoida enemmän omaa opettajuuttaan, koska tämä tavoite ei haastattelemieni opiskelijoiden mukaan tällä hetkellä toteudu. Opettajankoulutuksen putkimainen tutkintorakenne ei anna tilaa oman opettajuuden pohtimiselle, vaikka oman ammatti-identiteetin muodostaminen olisi tärkeää jo opiskeluaikoina.

Tutkimuksen aineiston pohjalta voidaankin todeta, että opettajuudessa tulisi korostaa enemmän opettajan roolia mediakasvattajana. Koulun tulisi kodin ohella toimia paikkana, jossa käydään läpi eri medioita, niiden avulla oppimista ja mediakulttuuria. Siksi tarvitaan osaavia media- ja elokuvakasvattajia. Opettajuus, mediakompetenssi, medialukutaito ja mediakasvattajuus tulisivatkin nähdä enemmän toisilleen synonyymisinä ilmaisuina.

Tutkimuksessani välittyi kuva opiskelijoista, jotka ovat kiinnostuneita ja motivoituneita toteuttamaan elokuvakasvatusta työssään, mikäli saavat siihen tarvittavaa lisätukea. Aineistoni ja

aikaisempien tutkimusten valossa näyttääkin siltä, että opettajat tarvitsevat edelleen todella paljon tukea elokuvakasvatuksessa ja opettajien elokuvakasvatustyö sitä edistäviä ja auttavia toimenpiteitä. Opiskelijat olivat selkeästi kiinnostuneita elokuvakasvatuksen toteuttamisesta ja tiedostivat sen mahdollisuudet kouluopetuksessa, mutta he jäivät kaipaamaan lisää tietoa esimerkiksi elokuvakasvatuksen menetelmistä.

Oman tutkimukseni aineiston muodostivat opettajaopiskelijat, jotka opiskelevat Tampereen yliopistossa, jossa mediakasvatukseen liittyvää koulutusta on mahdollista saada sekä Viestinnän, median ja teatterin yksikössä että Kasvatustieteiden yksikössä. Yliopiston tarjoamista resursseista huolimatta opiskelijoiden ennakkotiedot elokuvakasvatuksesta olivat heikot ja heidän opintoihinsa kuuluu hyvin vähän media- ja elokuvakasvatuksen opintoja. Tällä hetkellä opetusohjelmassa on yksi, kaikille ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille pakollinen kolmen opintopisteen kurssi.

Tutkimusta tehdessäni minussa heräsi kysymys siitä, miksi opettajankoulutuksessa on niin vähän media- ja elokuvakasvatukseen liittyviä opintoja, vaikka sen toteuttamiseen olisi resursseja. Jos opetus on kovin hajanaista ja pirstaleista, ei voida olettaa että opiskelijat osaisivat tulevassa työssään toteuttaa mediakasvatusta järjestelmällisesti. Näyttää siltä, että laaja-alaiseen, koulutusohjelman läpäisevään mediakasvatukseen on vielä matkaa.

Uudessa, vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmassa, sekä Koulukino Laudaturissa monilukutaito nähdään hyvin selkeästi lähinnä taitona, jota tulee harjoitella. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on keskitytty vain uuden käsitteen istuttamiseen opetussuunnitelmaan. Sitä, miksi ja miten monilukutaitoa opetetaan, ei ole mietitty tarpeeksi. Uuden käsitteen oppiminen ja opettaminen on siis opettajan oman aktiivisuuden varassa. Jos huomiota ei kiinnitettäisi pelkästään lukutaitoon, vaan myös sosiaaliseen muutoksen ja toimijuuteen The New London Groupin jalanjäljissä, monilukutaidosta olisi saatu huomattavasti enemmän irti. Kyseinen ryhmä käsittää monilukutaiton laajana toimijuutta, multimodaalisuutta, oppilaiden moninaista media- ja kulttuuritaustaa korostavana prosessina. Tällaiseen ajattelumalliin tulisi suomalaisenkin monilukutaitoajattelun pohjautua.

Tutkimusprosessin aikana olen pohtinut myös mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita. Mediakasvatuksen sisällyttäminen koulujen perusopetukseen on Suomessa onnistunut hyvin, eikä mediakasvatus ole enää pitkään aikaan ollut uusi asia opettajille. Mediataitoja on opeteltu kouluissa jo kauan mm. analysoimalla kuvia, tekstejä ja sisältöjä. Haastattelemieni opiskelijoiden mediakäsitys oli kuitenkin melko välinekeskeinen, sillä he korostivat opetusteknologian ja erilaisten

laitteiden, kuten iPadien käytön hallinnan merkitystä määritellesään media- ja elokuvakasvatusta. Opiskelijoilla oli siis vaikeuksia erottaa mediakasvatusta median avulla opettamisesta.

Tutkimukseni teoreettisen aineiston pohjalta hahmottelin käsitettä elokuvakompetenssi ja siihen kuuluvia eri osa-alueita. Vaikka elokuvia on käytetty suomalaisissa kouluissa paljon opetuksessa, niiden pedagoginen hyödyntäminen on edelleen vähäistä. Aineiston perusteella Laudatur ohjasi opiskelijoita tarkastelemaan elokuvia uudella tavalla ja tuki heitä elokuvakasvattajan työssä, mutta samalla paljasti opiskelijoiden käsitykset media- ja elokuvakasvatuksesta välineorientoituneemmaksi kuin odotin. Välineorientoituneiden käsitysten taustalla vaikuttaisi olevan opettajankoulutuksen tarjoama, opetusteknologiaa painottava mediakasvatus.

Opettajankoulutuksessa pitäisi korostaa huomattavasti enemmän mediakasvatuksen kulttuurista puolta. Vasta silloin, kun teknologian avulla tuotetaan omaa materiaalia tai tarkastellaan erilaisia mediaesityksiä analyyttisesti, voidaan puhua mediakasvatuksesta. Pedagogiikan tulisi perustua prosessiin, jossa korostuvat oppilaan omat kokemukset sekä luova ja kriittinen pohdinta. Saamieni tutkimustulosten pohjalta olisi mielenkiintoista kehittää edelleen elokuvakompetenssin kehikkoa ja samalla verkko-oppimateriaalia kohti kulttuurikriittisempää näkökulmaa. Jotta elokuvakompetenssin käsitettä voitaisiin kehittää ja laajentaa, tulisi sitä päästä testaamaan laajemmassa kontekstissa opettajankoulutuksessa.

Yksi jatkotutkimukseen liittyvistä haasteista kuitenkin on, miten saada elokuva- ja mediakasvatuksesta tunnustettu, vakiintunut ja selkeästi määritelty osa opettajankoulusta. Miten opettajankoulutuslaitoksissa voitaisiin lisätä opiskelijoiden valmiuksia toimia elokuvakasvattajina, jotta heidän elokuvakompetenssinsa kehittyisi? Yksi vaihtoehto voisi olla rakentaa opintokokonaisuus, esimerkiksi kurssi elokuvakasvatuksen ja elokuvakompetenssin ympärille ja kerätä laajempi tutkimusaineisto opettajaopiskelijoilta. Opintokokonaisuuden suunnittelussa tulisi keskittyä ennen kaikkea ajatukseen elokuvasta ja videokuvaamisesta toimintatapana, joka toimii kaiken oppimisen edistäjänä.

Yhteenvetona voisi todeta, että opettajankoulutuksen elokuvakasvatuksen ja sitä kautta elokuvakompetenssikehikon kehittäminen vaativat pitkäjänteistä ja suunnitelmallista tutkimustyötä, jossa pyrkimyksenä olisi media- taide ja elokuvakasvatusta suunnitelmallisesti yhdistelevä malli. Mediapedagogiikan kehittämisen taustalla tulisi olla laajemmat tavoitteet, kuin keskittyminen vain johonkin media tai elokuvakasvatuksen osa-alueeseen, kuten teknologiakasvatukseen.

LÄHTEET

Anttila, P.1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta.

http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/02_tutkimisen_taito_ja_tiedon_hankinta/ (Viitattu 14.12.2015)

British Film Institute. 2015. A Framework for Film Education in Europe. Saatavilla osoitteessa:

<http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe> [Viitattu 30.12.2015]

Buckingham, D. 2003. Media education: literacy, learning, and contemporary culture. Cambridge. Polity.

Buckingham, D., Banaji, S., Burn, A., Carr, D. Cranmer, S. & Willett, R. 2004. The media literacy of children and young people. A review of the research literature on behalf of Ofcom. Saatavilla osoitteessa:

http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf [Viitattu 5.1.2016]

Brockbank, A., I.,McGill. 1998. Facilitating Reflective Learning in Higher Education; Journal: Higher Education · Volume 39, Issue 4, s. 489-491.

Eskola, J., Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.

Eskola J., Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J; (toim.) Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. WS Bookwell Oy, Juva.

Facta tietosanakirja. 2006. WS Bookwell Oy, Porvoo.

Frantti, A. 2013. Media- ja elokuvakasvatus peruskouluopetuksessa. Pro gradu-tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Haverinen, L., Jyrhämä, R., Syrjäläinen, E. Praktikumikäsikirja 2014. Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/> [Viitattu 29.11.2015]

Heikkinen, H.L.T. Narratiivinen tutkimus- todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. WS Bookwell Oy, Juva.

Hirsjärvi S., Hurme H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus,. Helsinki.

Hyvärinen, M. 2006. Kertomuksen tutkimus. Saatavana www-muodossa:

<http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf> [Viitattu 6.10.2015]

Jakku-Sihvonen, R.2006. Johdanto: Omaperäinen ja taitavasti toteutettu. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. (toim)Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki, Yliopistopaino. Saatavana www-muodossa: http://www.forumartis.fi/tervetaiteilija/PDF/Jakku-Sihvonen_Taide%20ja%20taitoaineiden%20opetuksen%20merkityksia%202006.pdf#page=7 [Viitattu 12.12.2015]

- Jokinen, P., Palmgren-Neuvonen, L., Hytönen, M., Cortés, M., Riekk, J. & R-L Korkeamäki. 2013. Millaista on tulevaisuuden lukutaitojen pedagogiikka? – Tutkimus- ja kehittämistyötä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta : Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti* (Syyskuu 2013). Saatavilla osoitteessa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/millaista-on-tulevaisuuden-lukutaitojen-pedagogiikka-tutkimus-ja-kehittamistyota-perusopetukseen-valmistavassa-opetuksessa/> [Viitattu 12.11.2015.]
- Kalliala, E. 2002. *Verkko-opettamisen käsikirja*. Gummerus Oy, Jyväskylä.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, M. 2014. Kaivetaan filmi kelastaan - elokuva monilukutaidon harjaannuttajana. *Kielikukko*, 33 (2), s. 20–23. Saatavilla osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44000>. [Viitattu 13.9.2015]
- Kiesiläinen, I. 2006. Videokamera koulutyössä. Saatavilla osoitteessa: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/5942/stadia_1147436561_9.pdf?sequence=1 [Viitattu 5.3.2015]
- Kiesiläinen, I. 2015. Kamerakynän pedagogiikka- videokamera oppimisen välineenä. Saatavilla osoitteessa: http://www.mystinenportaali.com/mediakasvatus/kamerakynan_pedagogiikka_2015_1.pdf [Viitattu 23.3.2016]
- Korhonen, V. & Rantala, R. 2007. Opettajankoulutus - mediakasvatuksen autiomaat? *Mediakasvatus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä*. *Kasvatus* 38 (5), s. 454–467.
- Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. 1999. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M., Kivikuru, UM (toim.) *Mediakasvatus*. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Kotilainen, S., Kivikuru, UM. 1999. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa Hankala, M., Kivikuru, UM (toim.) *Mediakasvatus*. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Kotilainen, S. 2001. *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta
- Kotilainen, S. 2005. Mediakasvatuksen kaipuu- ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Julkaisussa Kotilainen, S., Sintonen, S (toim.) *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisuja 2005/5, s. 73–77.
- Koulukino ry. Koulukino ry:n opettajien elokuvakasvatuskysely. 2009. Saatavilla [www-muodossa: http://www.koulukino.fi/ckfinder/userfiles/files/Opettajien_elokuvakasvatuskysely_raportti_final.pdf](http://www.koulukino.fi/ckfinder/userfiles/files/Opettajien_elokuvakasvatuskysely_raportti_final.pdf) [Viitattu 16.4.2015]
- Kovanen, M. 2013. *Elokuvakasvatuksen opas*. Nemokustannus, Helsinki.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. 2009. *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus*. Palmenia Helsinki University Press, Helsinki.
- Kupiainen, R., Sintonen, S., & Suoranta, J. 2007. *Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet*. Teoksessa Kupiainen, R., Kynäslähti, H, Lehtonen, M. (toim) 2007. *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseura ry, Helsinki.

Livingstone, S. 2004. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The communication Review* 7, 3-4.

Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Saatavilla osoitteessa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> [Viitattu 6.6.2015]

Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat. Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi, Kieli, koulutus ja yhteiskunta - joulukuu 2013. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi): <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42865/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi.pdf?sequence=1> [Viitattu 16.4.15]

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus- Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Nevala, T. 2006a. Elokuvan mahdollisuudet kouluopetuksessa. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi): http://www.kulttuurivalve.fi/sivu/fi/elokuvakoulu/opettajille/oppimateriaalit/elokuvan_mahdollisuudet/ Viitattu 16.2.2015.

Nevala, T. 2006b. Elokuvaa koulussa – johdatus elokuvakasvatukseen. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa.fi): <http://koulut.sodankyla.fi/elokuvakasvatus/opas.pdf> [Viitattu 7.3.2015]

Nevala, T. & Kiesiläinen, I. 2011. Kamerakynän pedagogiikka. Teoksessa P. Hakkarainen & K. Kumpulainen (toim.), *Liikkuva kuva - muuttuva opetus ja oppiminen*. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus, Rovaniemi.

Nurkka, A. Talikka, M., Karjalainen, M-L. 2005. Verkko-oppimateriaalin laatu. Teoksessa Evälä, A., Sariola, J. 2005. *Verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatupalvelu-hankkeen raportti*. Yliopistopaino, Tampere.

Näränen, P. Elokuva-analyysi luokkaopetuksessa. Teoksessa Hankala, M., Kivikuru, U., Kotilainen, S., (toim) *Mediakasvatus*. 1999. Oy Edita Ab, Helsinki.

Meisalo, V., Sutinen, E., Tarhio, J. 2003. *Modernit oppimisympäristöt. Tieto ja viestintäteknikka opetuksen ja opiskelun tukena*. Tietosanoma Oy, Helsinki.

Moilanen P., Räihä P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J; Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus, Jyväskylä.

Mäkipää, P. 1996. Elokvaterapiasta eli elävän kuvan hoidollisesta käytöstä. *Kulttuuriyhdistys KuuMaa*, Anjalankoski.

Mäkipää, P. 1997. Ikkuna ja peili elokuvassa eli elokuvan supportiivisesta ja analyttisestä olemuksesta. *Kulttuuriyhdistys KuuMaa*, Anjalankoski.

Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. *Palmenia-kustannus*, Helsinki.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa.fi): http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf [Viitattu 15.4.15]

Opetushallitus. 2012. *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:5*. Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere.

- Opetushallitus. 2013. Opetus ja Kulttuuriministeriö. Hyvä medialukutaito. Suuntaviivat 2013–2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:1. Saatavilla osoitteessa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/OKM11.pdf?lang> [Viitattu 12.12.2015]
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus [Viitattu 9.12.2015]
- Pentikäinen, J. 2015. Elokuvat luokka ja Freedom Writers kirjoittamisen kuvauksina ja reflection osana. Scriptum : Volume 2, Issue 2, 2015. S 82-107. Saatavilla osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/46473> [Viitattu 19.10.2015.]
- Pernaa, J. 2013. Kehittämistutkimus opetuslalla. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Raika, A. 2005. Löytäjät Elokuvantajua rakentamassa. Yhteisöllinen WWW-palvelun tuotanto. Akateeminen väitöskirja. Taideteollinen korkeakoulu. Median laitos.
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, Tampere.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Vastapaino, Tampere
- Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla osoitteessa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. [Viitattu 12.11.2015.]
- Silander, P., Koli, H. 2003. Verkko-opettamisen työkalupakki- oppimisaihioista oppimisprosessiin. Helsinki. Oy Finn Lectura Ab.
- The New London Group (1996) A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review: April 1996, Vol. 66, No. 1, s. 60-93.
- Tuomi, J., Sarajarvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Varis, T. 1998. Viestintäkasvatuksen haasteet ajan kuvana. Johdatusta mediakompetenssin merkitykseen. Teoksessa Kivikiuru U-M, Kunelius R. (toim.) 1998. Viestinnän jäljillä. Näkökulmia uuden ajan ilmiöön. WSOY. S. 375-391.
- Yrjänäinen, S. 2011. Onks meistä tähän? Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

LIITTEET

Liite 1

Ohjeistus opiskelijoille

Pro gradu-tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisia kokemuksia opettajaopiskelijoilla on elokuvakasvatuksellisesta verkkomateriaalista, Laudaturista. Laudatur on Koulukinon opettajankoulutukseen suunniteltu verkko-oppimateriaali, joka pyrkii vahvistamaan tulevien opettajien mediakasvatusosaamista. Sivustolla olevat elokuvat ovat laillisesti katsottavissa opettajankoulutuksen puitteissa ja ne on pyritty valitsemaan siten, että ne sopivat eri oppiainaineiden ja uusien opetussuunnitelmien sisältöihin ja tavoitteisiin.

RYHMÄTEHTÄVIEN OHJEISTUS:

Tehtävät on tarkoitus tehdä 3-4 hengen ryhmissä. Kaikki tehtävät (ryhmä- ja yksilötehtävät) palautetaan sähköpostiini Helvila.Inka-Mari.P@student.uta.fi 18.10.2015 mennessä .

1. Rekisteröityä sivustolle ja kirjautukaa sisään.
2. Tutustukaa ensin info-osuuteen, jossa saatte lisätietoa Laudaturista ja sen käytöstä. Etusivulla näette myös kaikki elokuvat. Elokuvalaattikkoa klikkaamalla pääsette elokuvan sivulle, jossa voitte katsoa elokuvan, löydätte elokuvaan liittyviä tehtäviä ja taustamateriaalia.
3. Valitkaa ryhmissä **kaksi** elokuvaa. Katsokaa elokuva yhdessä ja tutustukaa elokuvaan sekä taustamateriaaliin ja tehkää ryhmätyötehtävät ohjeiden mukaisesti. Kiinnittäkää erityisesti huomiota laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin ja monilukutaitoon.

YKSILÖTEHTÄVÄN OHJEISTUS:

1. Tutustu sivustolta löytyvään Minä opettaja-materiaaliin ja valitse yksi elokuva katsottavaksesi.
2. Pohdi omaa opettajuuttasi sivulta löytyvien esimerkkikysymysten kautta. Kirjaa elokuvan ja kysymysten herättämät ajatuksetsi ylös, 1-3 sivua (A4, fontti 12).

Liite 2

Haastattelurunko

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

- **TAUSTATIEDOT**
 - Sukupuoli
 - Ikä
 - Vuosikurssi
- **MEDIA/ELOKUVAKASVATUS OKL:SSÄ**
 - Kerro millaisia media/elokuvakasvatuksen opintoja olet suorittanut aikaisemmin OKL:ssä.
 - Miten määrittelisit elokuvakasvatuksen?
 - Onko se mielestäsi media vai taidekasvatusta?
Mitä mieltä olet:
 - Kuinka tarpeelliseksi koet elokuvakasvatuksen koulussa?
 - Tulisiko elokuvakasvatusta olla enemmän opettajaopinnoissa?
- **KOULUKINO LAUDATUR**
 - Oletko ennen käyttänyt verkko-oppimateriaaleja?
 - Oletko ennen käyttänyt media/elokuvakasvatuksen verkko-oppimateriaaleja?
 - Miltä tuntui lähestyä elokuvakasvatusta verkko-oppimateriaalin avulla?
 - Mitä opit elokuvakasvatuksesta?
 - Mitä haluaisit oppia?
 - Miten käsityksesi elokuvakasvatuksesta muuttui Laudaturin käytön myötä?
 - Miltä tuntui tehdä tehtäviä ryhmässä?
 - Millaisia elokuvia valitsitte? Miksi?
 - Mikä oppimateriaalissa oli toimivaa? Mikä ei toiminut?
 - Miten oppimateriaalia voisi kehittää?

- OPETTAJUUS

- Minkä elokuvan katsoit, miksi?
- Miltä oman opettajuuden pohtiminen elokuvan avulla tuntui?
- Tarjosiko Laudatur tarpeeksi tukea oman opettajuuden pohtimiseen?
- Millaisena koet roolisi tulevana media/ elokuvakasvattajana?
- Miten käsityksesi omasta opettajuudestasi muuttui Laudaturin käytön aikana?
- Miten Laudatur vaikutti valmiuksiisi toimia elokuvakasvattajana?

- UUSI OPS JA MONILUKUTAITO

- Kuinka tuttu perusopetuksen uusi opetussuunnitelma on sinulle?
- Mitä uusi opetussuunnitelma mielestäsi antaa opettajuuteen?
- Oliko käsite monilukutaito sinulle entuudestaan tuttu?
- Miten käsityksesi monilukutaidosta muuttui Laudaturin käytön myötä?
- Miten Laudatur auttoi hahmottamaan monilukutaidon eri ulottuvuuksia?
- Miten elokuvaa voisi mielestäsi hyödyntää monilukutaidon työkaluna?
- Miten Laudatur auttoi laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien hahmottamisessa?
- Miten sivuston oppimateriaali vastasi mielestäsi uuden OPS:n tavoitteita?

Liite 3

Elokuvien synopsikset

Näkymätön Elina (2003)

Ohjaaja: Klaus Härö

Synopsis: Kaikki sanovat Elinan olevan kuin isänsä, joka on kuollut ja jonka kanssa Elina käy kahdenkeskisiä keskusteluja suolla. 10-vuotias Elina joutuu koulussa opettajan silmätikuksi, koska ei anna periksi tiukkojenkaan käskyjen ja nöyryytysten edessä. Onneksi kouluun tulee uusi opettaja, joka riemastuttaa olemuksellaan ja auttaa hädässä. Elokuva on valmistettu suomalais-ruotsalaisena yhteistuotantona.

Valo (2005)

Ohjaaja: Kaija Juurikkala

Synopsis: Pieni Valo-poika joutuu tahtomattaan osalliseksi "Verisunnuntain" tapahtumista, joissa hallitsijan toimesta kuolee viattomia ihmisiä. Valo ja hänen isänsä Pekka selviävät tapahtumasta hengissä, ja silloin Valo päättää omistaa elämänsä kamppailulle hyvän elämän puolesta.

Tarina perustuu lapsen tekemään historiankirjoitukseen. Se on autenttista lapsen tekstiä sadan vuoden takaa. Vaikka elokuva tapahtuu historiallisessa ajassa ja paikassa, se on universaali tarina, jossa olennaista ei ole aika ja paikka vaan se mitä ihmisten, erityisesti isien ja poikien, välillä tapahtuu.

Ella ja kaverit (2012)

Ohjaaja: Taneli Mustonen

Synopsis: Ella käy toista luokkaa. Hänellä on mukavat luokkakaverit, mukava koulu ja mukava opettaja. Heidän idyllinen, ihana, hauska ja turvallinen pikku koulunsa uhataan kuitenkin lakkauttaa. Opettaja saa tehtäväkseen kirjoittaa kouluvirastolle selvityksen kouluasioista, mutta hän ei innostu papereiden pyörittelystä ja lomakkeiden täyttämisestä, vaan antaa taitavalle Ellalle kirjoitustehtävän. Ella kirjoittaakin oikein menevän tarinan eläintarhanhoitajan työpäivästä. Luettuaan Ellan kirjoittaman selvityksen, kouluviraston virkailijat ja ryntäävät järkyttyneinä koululle ja löytävät oppilaat koulun pihalta häkistä. Pienten väärinkäsitysten sarja käynnistää vauhdikkaan seikkailun.

Ella luokkatovereineen siirretään uuteen kouluun, suureen betonikolossiin, jossa tuntuu olevan ainakin kymmenentuhatta oppilasta ja niin paljon käytäviä, että lapset eivät tahdo edes löytää uutta

luokkaansa, jonka kerrottiin olevan ihan helpossa paikassa, pannuhuoneen ja suksivaraston välissä. Opettajaakaan ei heti löytynyt, mutta lapset löytävät ainakin yhden eksyneen punapipoisen tytön, joka on etsinyt omaa luokkaansa jo kolme kuukautta. Lisäksi löytyy liikuntasali, jossa sata oppilasta pelaa pingistä yhdellä pöydällä. Ruokala löytyy myös ja siellä on tarjolla salaperäisiä mysteerimöykkyjä.

Lapset eivät aio alistua koulunsa purkamiseen, ja koska vaikuttaa siltä, että aikuiset eivät osaa asioita hoitaa, on lasten siis tartuttava toimeen koulunsa säästämiseksi.

Päin seinää (2014)

Ohjaaja: Antti Heikki Pesonen

Synopsis: Kolmikymppinen Essi on yksinhuoltaja, vantaalaisen huoltoaseman kahvion kassa, jonka pinna palaa herkästi. Asiaa ei helpota teini-ikäinen tytär Takku, joka joutuu jatkuvasti vaikeuksiin koulussa ja on jo joutunut vaihtamaan useasti koulua. Takun uuden koulun opettaja Lasse on nuorena ollut ihastunut Essiin. Lasse ei ole mikään esimerkillinen opettaja ja purkaa omia traumojaan oppilaisiinsa. Keski-ikäinen alkoholisti Sakke saattaa puolestaan olla Essin isä. Kun Takku rikkoo jälleen koulun sääntöjä, houkuttelee Essi Saken tyttärensä luokka-avustajaksi.

Miekkailija (2015)

Ohjaaja: Klaus Härö

Synopsis: Nuori tuntematon mies, Endel, saapuu Haapsaluun 1950-luvun alussa. Hän on jättänyt taakseen Leningradin valtion urheiluyliopiston pakoillakseen Neuvostoliiton salaista poliisia. Haapsalussa hän saa viran opettajana ja alkaa vetää lapsille urheilukerhoa. Endel alkaa vihkiä lapsia suureen intohimoonsa – miekkailuun. Tämä ajaa hänet törmäyskurssille koulun rehtorin, kommunistisen byrokraatin kanssa.

Endel oppii rakastamaan ja pitämään huolta lapsista, joista suuri osa on neuvostomiehityksen jäljiltä orpoja. Miekkailusta muodostuu lapsille itseilmaisun muoto ja Endelistä heille miehen malli.

Rehtori selvittää Endelin taustan. Lapset haluavat lähteä Leningradiin valtakunnalliseen koululaisten miekkailuturnaukseen. Endel joutuu tekemään valinnan; viekö hän lapset Leningradiin ja riskeeraa oma vapautensa vai aiheuttaako hän heille pettymyksen valitsemalla oman turvallisuutensa ja ikuisen pakoilun.